Der Einfluß des Weltkrieges auf die Erziehungstheorie

Ein Beitrag zur Problemgeschichte der Erziehungswissenschaft

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät
der Johann Wolfgang Goethe-Universität
zu Frankfurt a. M.

vorgelegt von

JOSEF WALTER
aus Mülheim-Ruhr.

Hamburg 1940

Berichterstatter:
Prof. Dr. H. J. Nelis und Prof. Dr. Dr. H. Lipps

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Tag der mündlichen Prüfung: 28. Februar 1939

Hansische Gildendruckerei, Hamburg 11, Catharinenstraße 21 · Ruf 36 69 82

Meinen Kameraden!

INHALTSVERZEICHNIS.

Seite

I. Stellung und Aufriß des Problems 1

II. Die erziehungswissenschaftliche Problematik der unmittelbaren Vorkriegszeit 4

1. Die Versteifung der wissenschaftlichen Diskussion um die Erziehungsidee in der Vorkriegszeit 4

2. Die einsetzenden Bestrebungen um die Nationalisierung des Erziehungswesens in der Vorkriegszeit 12

III. Die Einwirkung des Kriegserlebnisses auf die Theorie der Erziehungs- und Bildungsidee 22

IV. Die Einwirkung des Kriegserlebnisses auf die Theorie des Erziehungsgutes und Bildungsinhaltes 39

V. Die Einwirkung des Kriegserlebnisses auf die Theorie des Erziehungs- und Bildungswesens 45

VI. Das durch das Kriegserlebnis heraufbeschworene Erziehungsdenken im Lichte des völkisch-politischen Erziehungsgedankens der Gegenwart.... 55

Literaturverzeichnis 59

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41551903_0084

I. Stellung und Aufriß des Problems.

Mit großer Eindringlichkeit ist in der Pädagogik der Gegenwart die Frage um die Grundlage der Erziehungswirklichkeit und der Grundauffassungen der Erziehungswissenschaft aufgeworfen. Das Wort vom „Ende der normativen Pädagogik“[1] ist zum beherrschenden Gedanken der Erziehungswissenschaft der jüngsten Gegenwart geworden. Die Anschauung, daß die Wurzeln der wirklichen Erziehung im absoluten Geist, der sich im reinen Bewußtsein gibt, mit seinen normativen Bestimmungen liegen, und daß demzufolge seine Deuterin, die Erziehungswissenschaft, der ursprüngliche Wurzelgrund der Erziehungswirklichkeit sei, ist aufgegeben. Die Erziehung wird als eine ursprüngliche Wirkung der Lebenswirklichkeit der organischen Gemeinschaften erkannt und als Auswirkung der Funktionalität und Aktivität, die allem organischen Gemeinschaftsleben zugrunde liegt, festgestellt. Erziehung ist eine Funktion des organischen Gemeinschaftslebens insbesondere des Volkslebens und ist getragen und bestimmt durch die politische Aktivität, die dieses Volksleben erfüllt. Die Erziehungswissenschaft erhält damit die Aufgabe, nicht selber die Grundlagen der wirklichen Erziehung zu legen, sondern die Verwurzelung der Erziehungswirklichkeit in der Lebenswirklichkeit des Volkes und in der aktiven Gegenwartsgestalt des Volkslebens aufzuzeigen, den Blick des Erziehers für die ursprünglichen und wirklichen Grundlagen alles Erziehertumes zu öffnen und zuletzt allem persönlichen Erziehertum und seiner planmäßigen konstruktiven Erziehungsarbeit jenes vor- und überpersönliche, volkhafte Erziehertum und jenen ursprünglichen und organischen Wurzelgrund erzieherischer Wirkung zu zeigen, auf den sie gestellt sind, wenn eben sie im eigentlichen Sinne erzieherisch sein sollen.

Damit ist auch für die Geschichte der Pädagogik die Fragestellung besonders in den Vordergrund getreten, aufzuzeigen, wie Epochen der Tendenz, die Erziehung einseitig auf wissenschaftliche

---

[1] Vgl. hierzu: A. Hohlfelder, Das Ende der normativen Pädagogik, in: Internationale Zeitschrift für Erziehung, hrsg. von A. Bäumler, Jg. IV (1935), Heft 1, S. 5 ff.

Grundlegung zu stellen, die Erziehung selber in Unfruchtbarkeit und die Erziehungswissenschaft in theoretische Versteifung treiben, wie aber andrerseits Zeiten erregter Bewegtheit des Volkslebens, Zeiten der gesteigerten Aktivität der historisch-politischen Wirklichkeit, Zeiten tiefen nationalen Erlebens, sei es der nationalen Not oder der nationalen Erhebung, ihre zentrale Auswirkung auf die Erziehung und die Erziehungswissenschaft werfen.

Als ein 30jähriger Krieg über Hellas kam und das Volk und den Staat der Athener in politische Not und staatlichen Zerfall brachte, da richtete sich der Ausblick um Rettung auf die Erziehung. Erziehung wird als das einzige Mittel und die Grundlage für die Erneuerung des athenischen Staates erkannt. Platon schreibt seine berühmte Politeia als den Weg des Neuaufbaus des Staates auf der Grundlage der Erziehung. — Als der 30jährige Krieg über Deutschland, sein Volk und seine Staaten in tiefe Not gebracht, da richtete sich der Blick der Retter wiederum auf die Erziehung; es erhoben sich Männer wie Commenius mit seiner „Didactica Magna". — Als Deutschland und Preußen 1806 in die Erniedrigung und Not der Unterdrückung durch den Korsen versank, da richtete sich der rettungssuchende Blick wiederum auf die Erziehung als Grundlegung der Erneuerung und Wiedererhebung. Die Stimmung, die damals herrschte, hat Theodor v. Schoen, einer der feurigsten Anhänger Kants, mit den Worten ausgedrückt: „Es war ein allgemeiner Eifer des Bessermachens und Besserwerdens, damit man wieder eines besseren Schicksals würdig würde." Allgemeingut wurde damals die Erkenntnis, die Kabinettsrat v. Beyme aussprach, als er 1806 schrieb, es gelte „im Preußischen Staat durch geistige Kräfte zu ersetzen, was er an physischen verloren hatte"; zu gleicher Zeit schrieb er an Fichte: „Niemand fühlt so sehr wie Sie, was nottut." Was aber nottat, hat Fichte ganz Deutschland in bewegter und aufrüttelnder Sprache zugerufen in seinen unvergänglichen „Reden an die deutsche Nation": „So ergibt sich denn also, daß das Rettungsmittel, dessen Anzeige ich versprochen habe, bestehe in der Bildung zu einem durchaus neuen und bisher vielleicht als Ausnahme bei Einzelnen, niemals aber als allgemeines und nationales Selbst, dagewesenes Selbst und in der Erziehung der Nation, deren bisheriges Leben erloschen und Zugabe eines fremden Lebens geworden, zu einem ganz neuen Leben ... mit Einem Worte, eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich, als das einzige Mittel die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe" (1. Rede)[2].

...„Sie (diese Reden) tragen Ihnen an, die wahre und allmächtige Vaterlandsliebe, in der Erfassung unseres Volkes als eines ewigen, und als Bürgen unserer eigenen Ewigkeit, durch die Erziehung in aller Gemüter recht tief und unauslöschlich zu begründen" (8. Rede)[3].

---

[2] J. H. Fichte, Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke, Berlin 1846, 1. Rede, S. 274 f.

[3] J. H. Fichte, Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke, Berlin 1846, 8. Rede, S. 395 f.

Aus dem gewaltigen Erlebnis politischer und nationaler Not und Erneuerung dieser Jahre sind die großen pädagogischen Bestrebungen des 19. Jahrhunderts geboren worden. Wenn auch zuletzt in diesem Jahrhundert das Bewußtsein verloren ging, daß der Auftrieb des Erziehungsgedankens und der Erziehungserneuerung aus der politisch-geschichtlichen Wirklichkeit zu Anfang des Jahrhunderts geboren war und im Laufe des Jahrhunderts zu allmächtig mehr und mehr der Glaube erhob, daß die Erziehung aus der Wissenschaft und deren theoretischer Grundlegung hervorgegangen sei.

Dieser Glaube führte in den Jahrzehnten bürgerlicher Geruhsamkeit zu einer Versteifung der pädagogischen Problemerörterung, weil damit die lebendige Befruchtung der Erziehung aus einer bewegten politischen und nationalen Lebenswirklichkeit und die Verlebendigung der Erziehungswissenschaft unverhältnismäßig zurücktrat und der einseitige Versuch der Begründung und Grundlegung der Erziehung aus der wissenschaftlichen Theorie trotz oder gerade wegen ihrer beherrschenden Ausbreitung die Erziehungswissenschaft selbst und zuletzt auch die Erziehung in die Unfruchtbarkeit führte.

Hier wird es nun von besonderer Bedeutung, den Stand der Erörterung des pädagogischen Problems in der unmittelbaren Vorkriegszeit festzustellen und dann vor allem zu untersuchen, welche Einwirkung das große nationale und politische Erlebnis des Weltkrieges auf die pädagogische Theorie ausgelöst hat. Zwar wird dieser Vorgang vielen aus dem unmittelbaren Zeiterlebnis in Einzelzügen noch gegenwärtig sein; doch wird es von Allgemeinwert sein, ein Gesamtbild der pädagogischen Problemerörterung unter der Einwirkung des Krieges in den Hauptzügen zu entwerfen. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welchen Einfluß das Kriegserlebnis auf die Diskussion der I d e e der Erziehung gewonnen hat. Die I d e e der Erziehung wird aber in eingekleideter Form auch immer mitbehandelt in der Erörterung des Erziehungs g u t e s und des organisationellen Aufbaues des Erziehungs-w e s e n s. So wird also auch die besondere Wendung und Ausformung, die die Theorie des Erziehungs g u t e s und die Theorie des Erziehungs-w e s e n s unter der Einwirkung des Kriegserlebnisses angenommen hat, begleitend zu untersuchen und darzustellen sein. Abschließend wird die durch die Einwirkung des Kriegserlebnisses erfolgte Prägung des Erziehungsgedankens in Beziehung zu setzen sein zu der Wende des pädagogischen Denkens unserer unmittelbaren Gegenwart.

In methodischer Hinsicht will die Arbeit in der Hauptsache nur deskriptiv sein, d. h. die tatsächlichen Einwirkungen des nationalen Erlebnisses der Kriegszeit auf das Erziehungsproblem und seine Ausprägung durch dasselbe beschreiben. Eine kritisch wertende Stellungnahme zu einzelnen Wendungen der pädagogischen Theorie kann nur insofern mit durchgeführt werden, als sie den Rahmen eines Gesamtbildes nicht sprengt. Der kritische Gesichtspunkt muß vor allem auf die Schlußerörterungen verlegt werden.

II. Die erziehungswissenschaftliche Problematik der unmittelbaren Vorkriegszeit.

1. Die Versteifung der wissenschaftlichen Diskussion um die Erziehungsidee in der Vorkriegszeit.

Die besondere Wendung der Behandlung des erziehungswissenschaftlichen Grundproblems durch die Einwirkung des Krieges kann nur aufgezeigt werden, wenn zunächst die Problemlage der Erziehungswissenschaft in der unmittelbaren Vorkriegszeit klar vor Augen liegt. Es wird also zunächst in kurzen Zügen ein Bild vom Stande der pädagogischen Problemerörterung der unmittelbaren Vorkriegszeit zu erörtern sein, wobei sich herausstellt, daß die pädagogische Problemerörterung in eine Versteifung durch die Überdehnung des Versuches der Grundlegung der Erziehung in der pädagogischen Theorie als solcher und durch das Zurücktreten des Gesichtspunktes des Lebens der Erziehung aus der historischen Wirklichkeit und der darin liegenden Verlebendigung der Erziehungswissenschaft geraten war. Der immer stärker hervortretende Gedanke der „Nationalisierung der Erziehung" konnte in dieser allgemeinen Unfruchtbarkeit der Erörterung der Erziehungsidee selber nicht recht zum Durchbruch kommen und suchte infolgedessen den Weg zum Durchbruch mehr auf dem Gebiete der Erörterung des Erziehungs w e s e n s.

Die pädagogische Problemerörterung der unmittelbaren Vorkriegszeit ist gekennzeichnet durch die Antithese der humanistischen und nationalen Erziehungsidee. Zwar war der alte humanistische Gedanke eines allgemeinen Menschenideals und die als seine ideale und prototypische Verwirklichung geglaubte Antike nicht mehr die allein vorherrschende Grundlage des Erziehungs- und Bildungsdenkens; immer stärker war der Gedanke der Geburt der Persönlichkeit aus der Entfaltung des individuellen Bewußtseins, der Gedanke der Entfaltung der Individualität und Selbstvervollkommnung zur harmonischen Persönlichkeit mit in den Vordergrund getreten und weiterhin der Gedanke der großen Gemeinschaft idealer Persönlichkeiten, der Gedanke, in dem sich die Idee der Kulturnation als Gemeinschaft vollendeter Persönlichkeiten erfüllte. Dabei bleibt die Nation zuletzt denn doch nur ein ideales Bewußtseinsziel; die lebendige Volksnation als volkhafte Lebensnotwendigkeit und ursprüngliche Erziehungsgrundlage ist noch kaum entdeckt und auch nur wenig vorhanden. Andererseits war der Gedanke der Nationalisierung auch in Gegensatz zur humanistischen Bildungsidee getreten, indem man die Nationalerziehung allzu sehr in die Linie der realistischen Erziehung rückte, wie sie besonders von den Realschulen getragen wurde. Die Nationalerziehung trat unter diesem Gesichtspunkt zu sehr unter das Ansehen des Gedankens der Nützlichkeit und praktischen Lebensbrauchbarkeit, so daß von den reinen Humanisten das Ideal der freien Persönlichkeit geradezu mit dem Ideal der Unnützlichkeit und die Nationalerziehung mit dem Gedanken der Nützlichkeit und realen Brauchbarkeit behaftet wurde. Dazu trug

weiterhin bei, daß der Gedanke der Nationalerziehung besonders von den Vertretern der realistischen Schulen erhoben wurde. So ist die pädagogische Problemstellung von der Theorie her versteift um so mehr, als ein allgemeines, ursprüngliches, nationales und politisches Erlebnis als Befruchtungsbasis der Erziehung nicht gegeben war.

Im Jahr 1885 erschien das Werk von Paulsen, in dem er aufzeigte, daß sich in den letzten Jahrhunderten allmählich eine selbständige und eigentümliche moderne Kultur losgelöst hat; er hält die Zeit für nahe, in welcher das, was man gegenwärtig klassische Bildung nennt, für die Mehrzahl der Gelehrten aufhören wird, die Grundlagen ihrer wissenschaftlichen Bildung zu sein. Das, was an Stelle des bisherigen Mittelpunktes der „Gelehrtenschule" treten soll, sind vielmehr die realen Fächer. Jahrelang hatte er als einer der Ersten die Berechtigung der realistischen Bildung verfochten, viel angegriffen und viel mißverstanden. „Aber er wurzelte zu tief im modernen Leben, um an der Notwendigkeit eines neuen, aus diesem Leben selbst geborenen Bildungsideal irre zu werden"[1]. Mochte ihm die Schulkonferenz von 1890 zunächst Unrecht geben, so wurde 1900 verwirklicht, was das Ergebnis seiner umfassenden historischen Studien und das Ziel seiner schulpolitischen Stellungnahme gewesen war; das Recht der modernen, naturwissenschaftlich-realistischen Bildungswege wurde anerkannt. Der wichtigste Fortschritt, den die Schulreform des Jahres 1900 in dem deutschen höheren Knabenschulwesen gebracht hat, ist zweifellos die Aufhebung des Gymnasialmonopols und die dadurch ausgesprochene Anerkennung der Gleichwertigkeit moderner und antiker Kultur. Im Zuge der Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens hatte das Gymnasium sein altes Vorrecht verloren, das Realgymnasium und die Oberrealschule waren ihm gleichgestellt worden. Nunmehr, so hoffte man, werde eine Zeit der Beruhigung eintreten. Statt dessen aber setzte eine heftige Kritik und gegenseitige Befeindung ein.

Die bisher vorherrschende und durch den Neuhumanismus begründete und getragene Erziehungs- und Bildungsidee, deren Träger vornehmlich W. v. Humboldt und F. A. Wolf waren, hatte sich ein Idealbild geschaffen, dem alle Wirklichkeit fehlte, sie hatte nur einen Ausschnitt der griechischen Kultur genommen und von ihm aus über das Ganze geurteilt. Als Schüler Kants sah Humboldt das Griechentum in seiner ersten Periode ausschließlich unter philosophischem Aspekt und hat seine Betrachtungen von vornherein unter einen geschichtsphilosophischen Standpunkt gestellt, um in seiner ersten Periode daraus eine „Griechenpsychologie", in seiner zweiten eine eigentliche „Griechenmetaphysik" zu machen. „Hier wie dort aber wurde ihm das Hellenentum zu einer Idee, er kümmerte sich, trotz streng realistischer Absichten, weniger um die empirisch-historische Realität der griechischen Geschichte, als um ihre ideale Grundstruktur. Wir sehen darin eine allgemeine Grenze in der Geschichtsauffassung der Zeit, die

[1] E. Spranger, Wilhelm v. Humboldt, in: Die großen Erzieher, hrsg. von R. Lehmann, Bd. IV, Berlin 1910.

von begrifflichen Antizipationen und dem Glauben an geschlossene Volksseelen ausging. Gerade die halbästhetische Rationalisierung, ... bringt ein Werturteil in die Geschichtsauffassung hinein. So vermag die Erkenntnis vergangenen Lebens unmittelbar zur Norm für das gegenwärtige Leben zu werden"[2]. Besonders Eduard Spranger hat Humboldts Auffassung vom Griechentum und damit die gesamte neuhumanistische Griechenauffassung, die sich im wesentlichen mit der W. v. Humboldts deckt, kritisch beleuchtet und sich gegen jene Absichten gewandt, die in ihre Betrachtungen ein subjektives Moment einfließen lassen. „Jede Forschung auf geistigem Gebiet, in die die leise Absicht eines subjektiven Nutzens hineinfließt, verwandelt damit die Erkenntnis von Tatsachen in Regeln und Vorbilder, es kommt ein normatives Moment in die Geschichte hinein und statt der wirklichen Menschen gibt sie Ideale und ethische Aufgaben"[3]. Wenn man an der Antike immer noch die geniale Naivität rühmt, „wenn z. B. Roethe in ihr „eine stille Stätte der Zuflucht nach innen findet, wenn er sie in der idealen Ferne sieht, die keine jähe Leidenschaft und Einseitigkeit herausfordert, so widerspricht dieses dem realistischen Geiste, der allein der Geist der Wissenschaft ist. In solchen Wendungen lebt der alte humanistische Traum fort, der uns ein unechtes Altertum statt des echten gibt. Gerade aber, weil wir uns am Altertum bilden und zwar historisch bilden wollen, verlangen wir es in seiner wahren, unverklärten Gestalt"[4]. Deshalb kann nicht mehr das Altertum, sondern allein die deutsche klassische Literatur und der deutsche Idealismus als erste Quelle unserer Bildung gelten. „Hier liegt die Form, die der deutsche Geist annehmen kann, vorgebildet; hier haben wir die Kämpfe und z. T. die Realitäten, die unsere eignen sind"[5]. Weil das Altertum nicht mehr die Basis sein kann, muß die neue Erziehungs- und Bildungsidee ihre Wurzeln in der deutschen Humanitätsidee haben, wie die Klassiker sie bieten. „Der alte Wahn, daß die Griechen den Vorzug größerer Einfachheit hätten, ist zerstört. Und wo sie kein Leben mehr wecken, da gehören sie zu den Toten, nicht zu der Jugend"[6]. So bringt der Neuhumanismus, obwohl er eine unbefangene philologisch-historische Erforschung des Hellenentums beabsichtigt, das subjektive Moment der Antizipation in die historische Arbeit hinein. Für die Humanisten ist die Auffassung der Antike eigentlich eine geschichtsphilosophische Vorwegnahme dessen, was sie bei ihr finden wollen; sie dient zur Bestätigung einer vorgefaßten Ansicht, statt selbst die streng kritische Grundlage eines erst zu allerletzt zu gewinnenden Resultates zu bilden. Wie die Auffassung W. v. Humboldts, so ist die ganze neuhumanistische Griechenauffassung eine philosophische Intuition, die der

---

[2] E. Spranger, Wilhelm v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens, Berlin 1910, S. 59.

[3] E. Spranger, Wilhelm v. Humboldt und die Humanitätsidee, Berlin 1909, S. 457 f.

[4] E. Spranger, W. v. Humboldt und die Humanitätsidee, Berlin 1909, S. 495.

[5] Ebenda, S. 497.

[6] Ebenda, S. 500.

streng historischen Auffassung widerspricht. Eine solche Beschränkung des Gesichtskreises auf das als „idealisch" Geltende verschiebt aber das Gesamtbild der griechischen Geschichte und Literatur. In Wirklichkeit stellt die griechische Kultur eine andere, viel verwickeltere Welt dar, als die Humanisten sie hinstellen. Für diese war die Griechheit nichts anderes als eine höhere, reinere Menschheit, Römer und Griechen die inkarnierte Humanität, zu welcher sie nur voll Kleinmut glaubten emporblicken zu dürfen, wobei sie ganz vergaßen, daß weder der Einzelne noch ein Volk die Grundsätze und Ideale und die gezeitigten Ergebnisse einer Fremdkultur einfach übernehmen kann. Nach Auffassung der Neuhumanisten kann nur aus dem Griechentum die wahre Menschenkenntnis gewonnen werden. Diese aus dem Griechentum zu gewinnende Menschenkenntnis ist aber auch der einzig wahre Weg zur Menschen b i l d u n g , und deshalb ist das Griechentum auch für die Erziehung und Bildung von ungeheurem Wert, und es muß ihm an den auf die Universitäten vorbereitenden höheren Schulen eine Zentralstellung eingeräumt werden[7]. Da nun aber die griechische Kultur vorwiegend durch Rom übermittelt wurde, darf sich das Studium des Altertums nicht auf die Griechen beschränken, sondern das Studium der Römer muß ergänzend hinzukommen. Rom ist die Brücke, die aus dem Altertum in die moderne Zeit hinüberführt[8]. Von einer solchen Auffassung des Altertums ausgehend, machten diese Männer dann in den von ihnen begründeten Gymnasien die beiden alten Sprachen zum Fundament der höheren Schulbildung. Obwohl es geschichtlich durchaus verständlich ist, war damit wiederum eine fremde Kultur in den Mittelpunkt der deutschen Gelehrtenschule gestellt, wie es auch schon in den Lateinschulen des Mittelalters der Fall gewesen war.

Die unter staatlichem Druck erfolgten Konferenzen von 1890 und 1900 mit ihren Ergebnissen hatten wohl die vom Neuhumanismus herkommenden Ideen und ihre Träger zu einer formellen Bejahung und Anerkennung der neuen schulpolitischen Lage veranlaßt. Die moderne Zeit bedeutete auch für jene Kreise die Tatsache, daß das Gymnasium sein Monopol verloren hatte, und daß zwei gleichberechtigte neunklassige Schulen neben dasselbe getreten waren. Selbst Harnack, ein unverdächtiger Verfechter für die Erhaltung des alten Gymnasiums, sieht den durchschlagenden Grund für die Gleichstellung der drei neunstufigen Schulgattungen, daß sie ihren Schülern wesentlich die gleichen Arbeitsleistungen auferlegen, und daß sie sie geistig arbeiten lehren.

---

7 Vgl. G. Budde, Die nationale Ausgestaltung des deutschen höheren Knabenschulwesens, Hannover 1913.

8 Vgl. hierzu auch A. Patin, Humanistische Bildung und Gegenwart, in: Das humanistische Gymnasium, Heft 4 und 5, Heidelberg 1913, S. 116 f.: „Das eine steht fest, daß wir die ganze griechische Bildung nur durch Roms Vermittlung und in der umgeprägten italischen Form übernommen haben und bis zur Stunde besitzen. ... Gewiß, der Baum unserer Bildung wurzelt in Hellas, aber es ist kein Zweig, den Rom nicht pflegt, in dem es nicht sein besonderes Pfropfreis eingepflanzt hätte."

Bei der Kompliziertheit des modernen Lebens, bei der Vielheit und der großen Anforderung der höheren Berufe könnten die Schulen, meint er, sich nicht mehr lediglich darauf beschränken, Stätten allgemeiner und formaler Bildung zu sein, sie müßten bereits ein Stück Fachbildung vorweg nehmen, wenn auch der Gesichtspunkt der Vorbereitung für bestimmte Berufe in der Schule nicht über den Gesichtspunkt einer fundamentalen Bildung übergreifen dürfe. Harnack hat deshalb in einem Vortrag vor der „Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg" dargelegt, daß die höheren Aufgaben des modernen Lebens so kompliziert geworden seien, daß eine Teilung der Aufgaben notwendig sei." Was bedeutet diese Teilung? Sie besagt, daß es nicht mehr angeht, die Knaben und Jünglinge bis zu ihrem 19. Jahr ohne Rücksicht auf spezielle Berufe auszubilden"[9]. Harnack läßt aber dann, in Anlehnung an das Lessingsche Symbol von den drei Ringen im Nathan, seine Apologie des Gymnasiums mit den Worten ausklingen: „Wir sagen: alle drei Ringe sind echt, aber der eine ist uns der liebste"[10]. Dabei gilt ihm das Ideal der an der Antike und der Geschichte gebildete, „philologisch geschulte junge Humanist". Weil ihm nichts Menschliches fremd sein soll, muß er auch eine gewisse Kenntnis in der Mathematik und Physik haben; aber das Menschliche im engeren Sinne, der Mensch „ist sein eigentliches Gebiet, und sein größeres Paradigma ist das klassische Altertum. Alle welche bestimmt sind, in die leitenden oder ausführenden Stellungen in Staat, Kirche und Gesellschaften einzurücken, sollen eben diese Bildung besitzen"[11]. Der leichteste und gründlichste Weg indessen zur Meisterung modernen Lebens ist aber der Weg, den das Gymnasium seit jeher beschritten hat. Die Bildungsmittel, die andere Schularten den Lernenden für das Verständnis ihrer eigenen Zeit geben, wirken sich für die Entwicklung der jungen Menschen nur hemmend und erschwerend aus. „Wo kann ein junger, heranwachsender Mann sicherer berührt werden vom persönlichen Leben, von freier Individualität, von einer genialen Naivität, wo kann er besser einen Sinn für die Beweglichkeit und Freiheit des höheren Lebens gewinnen, als an diesen Gestalten der Antike! Wieviel schwerer wird es ihm überall dort gemacht, wo er in die eigene Zeit geführt wird. Patriotische Begeisterung wird er vielleicht leichter an der vaterländischen Geschichte gewinnen können. Aber wenn Bildung in erster Linie Verständnis ist für alle Grundformen und Äußerungen des Menschlichen, wenn sie sich als Elastizität des Geistes, als gezügelte Phantasie und als wiedergewonnene Naivität darstellt, wenn sie Aufgeschlossenheit für das wahrhaft Große, Ehrfurcht und Selbstbehauptung zugleich bedeutet — wo kann man das besser lernen als bei den Griechen"[12].

---

[9] A. Harnack, Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit, Berlin 1905, S. 5.

[10] A. Harnack, ebenda, S. 6.

[11] A. Harnack, ebenda, S. 7.

[12] A. Harnack, ebenda, S. 13.

Während Harnack den Forderungen nach Verstärkung und Ausweitung der realen Fächer mit ihrem nationalen Gehalt bedingt nachgibt, ist für weite Kreise die Beschäftigung der Jugend mit dem Altertum, ihre Bildung an der griechisch-lateinischen Welt noch immer ein einziger, ein durch nichts ersetzbarer Wert[13]. Hellenische Art steht allem anderen Volkstum und damit dem eigenen weit voran. „Sagen wir also gleich hier, daß uns deutsche Lektüre die griechisch-römische niemals ersetzen kann, just deshalb nicht, weil sie verhältnismäßig mühelos ist. . . . Wir können das andauernde Ringen um den fremden Gedanken nicht entbehren, das stete Vergleichen und Abwägen, dies genaue, dies pedantische, dies verspottete Nachprüfen jedes Wortes, jeder Wendung, noch weniger dieses Eindringen in ungewohnte Gefühle, dieses Beschleichen fremder Stimmungen, dieses geschmeidige Umsetzen entlegenen Ausdrucks in die eigene natürliche Redeweise, dieses Nachdenken, Nachbilden, Nachdichten. Wir können auf die Kleinarbeit nicht verzichten, weil sie die Vorschule ist wissenschaftlicher Forschung. Diese Arbeit ist uns Selbstzweck, ihr Gegenstand steht erst in zweiter Linie“[14]. Patin, der die Erziehung als einen Vorgang ansieht, in dem alles auf Nachahmung und Gewohnheit beruht, verspricht sich von der langjährigen Beschäftigung mit der Antike eine angleichende Rückwirkung auf die deutsche Erziehung. Wenn dann zur griechischen Schönheit und römischen Kraft das deutsche Gemüt tritt, glaubt er allen Reformforderungen genügt zu haben.

Aus gleicher Geisteshaltung heraus hielt der Berliner Germanist Gustav R o e t h e am 6. Dez. 1905 seine Rede über „Humanistische und nationale Bildung“, in der er eine Synthese der beiden auseinanderliegenden Bildungsbegriffe und ihrer Inhalte „humanistisch“ und „national“ zu schaffen suchte. Wenn man auch den allzu heftigen Kritikern Roethes entgegenhalten muß, daß Roethe bewußt einseitig reden wollte und alle seine Kritiker allzu sehr an diesen Einseitigkeiten haften, so muß man ihm dennoch den Vorwurf machen, daß in seiner Auffassung der Antike der alte neuhumanistische Traum fortlebt, der uns ein unechtes Altertum statt des echten gibt. Gerade aber weil das Altertum für die historische Seite der Bildung seine Bedeutung hat, muß es in seiner wahren, unverklärten Gestalt gefordert werden.

---

13 Vgl. hierzu F. Friedensburg, Der Humanismus als Weltanschauung, in: Veröffentlichungen der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg, Heft 2, Berlin 1910, S. 60 ff. Für Friedensburg bedeutet Humanismus, „sich vornehm halten, den Maßstab entlehnend von den Großen und Hohen, sich nicht beugen vor den Götzen des Tages und sich nicht irren lassen durch des Pöbels Geschrei“. — Vgl. dazu vom gleichen Verfasser: Ist Griechenland eine Enttäuschung?, Heft 3, S. 91: „Für unser Empfinden sind diese Werke der Bildner, Baumeister und Dichter heut wie einst und, so Gott will, in alle Zukunft: das schlechthin Schöne und Vollkommene, das Unverbesserbare und nicht zu Überbietende, das Höchste, was Menschengeist geschaffen, was auch nur heut in seinen Trümmern zu genießen die Mühe des Lebens lohnt.“

14 A. Patin, Humanistische Bildung und Gegenwart, in: Das humanistische Gymnasium, Heft 4 und 5, Heidelberg 1913, S. 118.

Wenn aber Roethe in ihm nur eine stille Stätte der Zuflucht findet, die keine jähe Leidenschaft und Einseitigkeit herausfordert, so widerspricht dieses der Wirklichkeit. Wenn Roethe die Notwendigkeit, höhere Schulen nach praktischen Gesichtspunkten auszugestalten, bejaht, so ändert das nichts daran, daß „der geistige Generalstab noch auf lange, auf immer . . . durch die Schule von Hellas und Rom gebildet werden muß". Zwischen humanistischer und nationaler Bildung besteht für ihn kein Gegensatz, doch kann eine nationale Kräftigung und Gesundung nur über Griechenland gehen, und „wir begeisterten uns für unser Vaterland, indem wir uns für Griechenland begeisterten. Das war die rechte Wirkung. Es hat für unsere Nation und für ihr einzelnes Glied nie eine bessere Schule der Selbsterkenntnis und des fruchtbaren Selbstbewußtseins gegeben, als den Humanismus. Für uns Deutsche besteht kein Gegensatz zwischen humanistischer und nationaler Bildung: im Gegenteil. — Den Griechen sind wir, sind alle Kulturvölker, ewig Schuldner. Immer gewaltiger und wunderbarer baut sich das Bild ihrer schöpferischen Kraft vor uns auf: ihre ungeheure Leistung auf allen geistigen Gebieten ist die unentbehrliche dauernde Grundlage für alle geistige Kultur"[15]. Dieser Weg über Hellas, der die Jugend „fernab hält von dem Gezänk des Alltags, von Haß und Unstäte der Gegenwartskämpfe", läßt sie „frei und rein", in einem „heiteren Tempel, in den der Lärm der Gasse nicht eindringt", erst reif werden, das Leben zu begreifen. „Und es gehört zu den hohen Vorzügen dieser Erzieher des Menschengeschlechts, daß die schlimme Frage ‚wozu nützt mir das?' vor ihnen keinen Platz findet. Sie ‚nützen' wirklich nichts: ihr Geist ist unvergänglich, weil er der Stunde nicht dient"[16]. Hier wird alle Orientierung der Erziehung an der nationalen Lebensrealität und die Beinhaltung der Bildung durch die Güter des realen nationalen Lebens von vornherein unter dem Gesichtspunkt der „Nützlichkeit", und nicht des originalen Lebenswertes gesehen. Ohne die formale Bildung und antikische Ausrichtung, glaubt Roethe, hätten die Germanenvölker sich niemals als Nation erkannt, und selbst wenn sie im Laufe der Entwicklung ihren Lehrmeister zu überragen schienen, so brauchten sie stets wieder die Fühlung mit ihrem mütterlichen Boden, denn „wo er sie verliert, da tauchen die natürlichen Triebe der Verwilderung immer wieder auf"[17]. Ohne die hellenische Kongenialität sei dem Deutschen eine schöpferische, eigene nationale Tat nicht möglich, und immer dann, wenn in der deutschen Geschichte der nationale Gedanke hervorbreche, müßten Anleihen beim Hellenentum gemacht werden. Roethe glaubt, daß ihn erst das Studium des Altertums eigentlich zum Menschen mache, und fordert deshalb für die Schicht der Bildungsaristokratie, die nur klein sein kann, humanistische Bildungsstätten, auf denen der Geist des Nibelungenliedes hinter Homer zurück-

---

[15] G. Roethe, Humanistische und nationale Bildung. Eine historische Betrachtung, Berlin 1906, S. 7.

[16] Ebenda, S. 8.

[17] Ebenda, S. 11.

zutreten habe. „Schickt die Jungen, denen Hellas und Rom nichts zu sagen hat, ruhig auf die beiden Realschulen: aber die kleinere Schar führt auf die Höhen des Lebens in fröhlichem Schritt, unbeirrt durch das Stolpern der Schwachen, die sehen mögen, wo sie bleiben. Fühlt euch als eine Schule vornehmster Bildung! Füllt Euch mit dem Stolze der Unnützlichkeit, der alle Zeit gehört, weil sie der Stunde wohl horcht, aber nicht gehorcht. Es soll wieder eine Auszeichnung werden, Gymnasialabiturient zu sein. ... Müßte ich wählen, — was ich nicht wünsche —, so würde ich es immer noch für ersprießlicher halten, daß der Gymnasiast im Homer lebe, als in dem Nibelungenlied“[18].

Die Auffassung, die einige Zeit später in den Zusammenkünften der „Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg“ von Meyer[19], Kern[20], Riehl[21] und Hillebrandt[22] vorgetragen wurden, gehen, wenn auch nicht in der Roetheschen Einseitigkeit entwickelt, von gleichen Grundlagen und Voraussetzungen aus. Besonders letzterer vermag nicht an die Echtheit aller drei Ringe zu glauben, „Griechenland war und bleibt die Wiege aller Wissenschaften, es war das Land, von dem die Sonne der Kultur über Europa aufgegangen ist“[23]. Im Griechentum liegen für ihn die einzigen vergleichenden Kriterien für alle Gegenwartswerte. „Wir finden hier die Mittel zur Kritik und die Beleuchtung der Vorgänge in unserem eigenen Staat. Hier ist der Platz für die praktische Bürger-

---

18 G. Roethe, a. a. O., S. 31 ff.

19 E. Meyer, Humanistische und geschichtliche Bildung, Berlin 1907. Obwohl M. zugibt, daß die moderne kritische Geschichtswissenschaft, die im 19. Jahrhundert in Deutschland geschaffen wurde und hier entstand im Gegensatz zum Zeitalter der Aufklärung, als Ideal nicht mehr den allgemeinen Menschen, nicht mehr das Weltbürgertum, sondern das nationale Volkstum ansieht, gibt es für ihn eine deutsche Geschichte in Wahrheit nicht und hat es nie gegeben, sondern nur eine universelle Geschichte der abendländischen Kulturwelt, von der die deutsche einen Teil bildet, der die Deutschen besonders interessiert, der aber immer nur im allgemeinen Zusammenhang verstanden werden kann. „Eine wissenschaftliche Betrachtung der Geschichte darf diesen Gesichtspunkt nicht außer acht lassen; sie hat bei der deutschen Geschichte die allgemein europäische und die Wechselwirkung der Völker klarzulegen, z. B. die tiefe Einwirkung, die Frankreich und dann später England auf Deutschland auf dem Gebiete der Kultur, der Politik, der Wirtschaft, der geistigen Ideen ausgeübt hat“ (S. 32). M. verteidigt in Wahrheit, ohne es auszusprechen, das humanistische Gymnasium in einem ganz anderen Sinne als Harnack und Roethe, nämlich als geschichtliche Bildungsanstalt statt als ästhetische. Spranger sagt in berechtigter Kritik an Meyer, daß eine Schulform, die das Schwergewicht auf die historische Seite legt, notwendig in die alte Welt hineinführen muß. Aber sie wird dies im Sinne moderner Forschung tun; sie wird nicht ästhetisch verklären, sondern sie wird im echt historischen Geist verfahren müssen.

20 B. Kern, Humanistische Bildung und ärztlicher Beruf, Berlin 1913. Kern geht von der Fragestellung aus: was leistet das humanistische Gymnasium in der Vorbildung für den ärztlichen Beruf, und was kommt von seinen Zielen im ärztlichen Beruf zur besonderen Wirkung?

21 A. Riehl, Humanistische Ziele des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, Berlin 1909.

22 A. Hillebrandt, Das Gymnasium, seine Berechtigung und sein Kampf in der Gegenwart, Berlin 1914.

23 A. Hillebrandt, ebenda, S. 11.

kunde, die als selbständiges Gebilde nur einen blutleeren Unterrichtsstoff bildet, aber im Anschluß an das Staatsleben Griechenlands und Roms ihre innere Kraft und Wahrheit empfängt"[24].

2. *Die einsetzenden Bestrebungen um die Nationalisierung des Erziehungs w e s e n s in der Vorkriegszeit.*

Wenn nun der Gedanke der Nationalisierung der Erziehung in der Diskussion der Erziehungs i d e e selber so wenig und vor allen Dingen nicht rein zum Durchbruch kommen konnte, so suchte er in den Erörterungen und Bestrebungen um die Gestaltung des Erziehungs w e s e n s seinen Durchbruch und zeitigte hier bereits Ansätze, die unter der Einwirkung des Kriegserlebnisses dann stärker zum Durchbruch kamen.

In der Tat könnte man, dem Anschein nach nicht ohne Grund, einwenden, die von den national-pädagogischen Kreisen gegen die humanistische Welt erhobene Forderung nach Verstärkung des nationalen Elementes im Erziehungs- und Bildungswesen sei überflüssig in dem Augenblick, in dem sie von den Schulbehörden unterstützt und von den amtlichen Instanzen nachdrücklich vertreten wurde. Bekanntlich war es der Kaiser, der auf der Dezemberkonferenz des Jahres 1890 diese Forderung erhob, indem er dem Gymnasium vorwarf, es fehle ihm vor allem an der nationalen Grundlage, die er im deutschen Unterricht zu finden glaubte. Denn es gelte, „junge Deutsche zu erziehen und nicht junge Griechen und Römer". Aber, wie bereits aufgezeigt, wurde die Forderung des Kaisers von den Verfechtern des humanistischen Erziehungs- und Bildungszieles dahin gewendet, daß der Weg der Bildung junger Deutscher über Rom und Hellas, durch die Stille der humanistischen Bildungswelt gehe. Mit dem gleichen deutlichen Bezug auf die Kaiserworte erhoben nun auch alle jene Kreise ihre Stimme, die für die Verstärkung des nationalen Elementes im Erziehungs- und Bildungswesens eintraten. Der im Jahre 1904 in Berlin gegründeten Vereinigung zur Verteidigung des humanistischen Gymnasiums[25],

---

[24] A. Hillebrandt, ebenda, S. 15.

[25] Die Gründungsfeier fand am 29. November 1904 in der Aula des Kgl. Wilhelms-Gymnasium statt. Folgender Aufruf, der 94 Unterschriften von Persönlichkeiten aus den verschiedenartigsten Berufskreisen und Gesellschaftsschichten trug, wurde erlassen: „Von den verschiedensten Seiten ist der Wunsch laut geworden, auch in Berlin einen Zusammenschluß der Freunde des althumanistischen Bildungsideals herbeizuführen. Je lauter und unwidersprochener seine Gegner in der Presse und in Versammlungen das Wort führen, je mehr zu fürchten ist, daß sie die öffentliche Meinung irreleiten und schließlich auf maßgebende Kreise Einfluß gewinnen, desto mehr erhebt sich die Notwendigkeit, daß auch die sich zusammentun und rühren, denen Fortbestand und Weiterentwicklung des Gymnasiums gerade in seiner charaktervollen, durch das Griechentum bestimmten Eigenart ein allgemeines vaterländisches Interesse bedeutet. In Berlin ist ein solcher Zusammenschluß um so notwendiger und um so wirksamer, als hier in der Reichshauptstadt zuletzt auch die Entscheidungen fallen werden. Die Unterzeichneten haben sich daher verbunden, um durch die Bildung einer Berliner Vereinigung der Gymnasialfreunde alle die zu sammeln,

setzten sie ebenfalls eine Bewegung entgegen, deren organisatorischer Zusammenschluß jedoch erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt.

a) Die erste deutsche Konferenz für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung.

Im Jahre 1909 hatte sich in Goslar, der alten Kaiserstadt, eine kleine Anzahl von Männern versammelt, um zu erörtern, ob nicht die Zeit gekommen wäre, daß im deutschen Reich eine systematische, staatsbürgerliche Erziehung und eine möglichst allgemeine Verbreitung staatsbürgerlicher Bildung zu erstreben sei. Die Bejahung dieser Frage führte zur Bildung der „Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung", deren erste öffentliche Tagung am 25./26. April 1913 zu Berlin stattfand. Da es in weiten Kreisen an politischem Interesse fehlt, und alle politischen Erscheinungen von der Jugend bewußt ferngehalten werden, sieht die Vereinigung in der Aktivierung des nationalen Geistes und der Bildung des öffentlichen Willens, besonders bei der Jugend, eine ihrer größten Aufgaben, „denn heute erzieht das politische Leben nicht zum Staatsbürger, sondern zum Parteimann. Die Schule muß die Jugend aufklären . . .; die Schule kann und muß ihr so viel Kenntnis des Staates und so viel Gesinnung für den Staat beibringen, daß sie den Anpreisungen und Lockungen der Parteien nicht unvorbereitet gegenübersteht, und daß sie auch weiterhin über den Parteiinteressen nicht die großen Forderungen des Vaterlandes aus den Augen verliere"[26]. Man wird den Wert dieser Vereinigung in den Bemühungen um stärkere Betonung des nationalen Bildungswertes nicht überschätzen dürfen, weil sie ja nicht die Verwurzelung der Jugend in der lebendigen politischen Volkswirklichkeit bringen, sondern nur eine wissenschaftlich begründete Staatsidee bieten konnte; dennoch sollen ihre Bemühungen um ein nationales Bildungswesen in den geistigen Strömungen am Vorabend des Krieges nicht verkannt werden. Für sie ist der Staat die gewaltigste ideale und reale Macht. Nicht das Volk, sondern der Staat ist die Gemeinschaft, zu der die Menschen erzogen werden müssen. Der Staat erscheint nächst der Menschheit, die nur als ein Gebilde von Staaten, als eine Art Überstaat gedacht ist, als die höchste Form des gemeinschaftlichen Zusammenlebens. — Mag der Staat so mächtig sein, wie er will, er ist nichts anderes als ein Mittel, das sich die Menschen geschaffen haben zur Sicherung ihres Gemeinschaftslebens. Man kann mit Hilfe des Staates Ideale verwirklichen, aber der Staat selbst ist kein Ideal. Weil der Staat seinem Wesen nach nichts als praktisches Mittel ist, gibt es auch keine ideale Staatsform, sondern immer nur vernünftige Zweckformen. Der Staat ist eben nur

---

die für die Erhaltung der Grundlagen des Gymnasiums eintreten wollen." Vgl. dazu: Veröffentlichungen der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg, Berlin 1913, Heft 5.

[26] Verhandlungen der ersten deutschen Konferenz für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung, in: Schriften der Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung, Leipzig und Berlin 1914, Heft 12, S. 11 f.

eine Arbeitsgemeinschaft, nicht eine ursprüngliche Lebensgemeinschaft wie das Volk. Ob man die Menschen Staatsbürgerkunde lehrt, ihnen politisches, nationalökonomisches Wissen beibringt, ob man sie lehrt, welche ethischen Verpflichtungen sie gegenüber dem Staat haben, nie wird man dadurch allein die Menschen zu einer Lebenseinheit verbinden.

b) *Der deutsche Germanistenverband.*

Seit 1910 hatten in Frankfurt a. M. vorbereitende Besprechungen wegen Gründung eines Verbandes deutscher Germanisten stattgefunden[27]. Aus diesen ging zu Beginn des Jahres 1912, begleitet von einem Entwurf der wichtigsten Satzungsbestimmungen, folgender Aufruf zur Begründung eines deutschen Germanisten-Verbandes hervor: „Mehr und mehr ist in allen Kreisen, denen es um die Zukunft unseres Volkstums ernst ist, die Überzeugung zum Durchbruch gekommen, daß unser deutsches Geistesleben stärker als bisher auf völkische Grundlage gestellt werden muß. Noch findet dies Bestreben keine freie Bahn. Ihm steht vor allem im Wege, daß der Unterricht im Deutschen an unseren höheren Schulen nicht die Stellung einnimmt, die ihm in Rücksicht auf Volkstum und Erziehung zukommt“[28]. Eugen Wolff hatte bereits in seinen „Deutschen Schriften für nationales Leben“ seit dem Jahre 1891 immer wieder darauf hingewiesen, daß ein Teil der Ideale des klassischen Altertums überstrahlt und dahingeschwunden sei und auch die Gefahren aufgezeigt, die der Humanismus in sich trägt. „Statt zum Humanismus kann uns die veräußerlichte Beschäftigung mit dem Altertum leicht zur Scholastik führen“[29]. Die Scholastik macht sich

---

[27] Verhandlungen bei der Gründung des deutschen Germanisten-Verbandes in der Akademie zu Frankfurt am Main am 29. Mai 1912, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, Leipzig und Berlin 1912, 7. Ergänzungsheft.

[28] Ebenda, s. Anm. 27.

[29] Über das Verhältnis von Humanismus und Scholastik siehe: K. v. Kalckstein, Nationale und humanistische Erziehung, in: Deutsche Schriften für nationales Leben, Kiel und Leipzig, 1891. — Nach v. Kalckstein bildet der Humanismus vor allem den Gegensatz zur Scholastik, die ein rein kirchen- und schulmäßiges Wissen vermittelt. Die Humanisten stellten nun dem einseitig kirchlichen und schulmäßigen Wissen mit seinem engen Gesichtskreis ein von den Schranken der Kirche befreites, durch die umfassenden Kenntnisse der Griechen und Römer, durch die antike Kunst und Literatur bereichertes Wissen gegenüber. Sie suchten für weite Kreise die von den klassischen Völkern des Altertums wirklich gesprochene Sprache, vor allem das im damaligen Leben noch tiefwurzelnde Latein, zur lebenden Sprache zu machen, das Mönchslatein aus dem Leben zu verdrängen. Dabei besaßen die älteren Humanisten großen Teils Verständnis für ihre Muttersprache. Der Vorläufer des italienischen Humanismus Dante ebenso Boccaccio und Petrarca beherrschten, so gut wie der deutsche Humanist Hutten und noch der spätere Nicodemus Frischlin, ihre Heimatsprache. Dennoch steckte den Humanisten ein gutes Teil Scholastik im Blut und die scholastisch gerichteten Geister gesellten sich zu ihnen, als der Humanismus zur Herrschaft gelangt war, und scholastisierten den Humanismus im hohen Grade. Trotz Luthers Bemühungen, eine allgemein verständliche Schriftsprache im Neuhochdeutschen auszubreiten, wurde die Muttersprache in den höheren Schulen vernachlässigt, ihr Gebrauch durch Verbot, wie bei den nationslosen Jesuiten, eingeschränkt und das im Leben mehr und mehr absterbende Latein mit unermüdlichem Eifer künstlich gepflegt. Wenn dann auch die Klassiker die Sprache

ohnedies bereits durch Zurücktreten des Lebendig-Geistigen hinter der starren Form, wie im religiösen und gesellschaftlichen Leben, so auf dem Gebiete der Kunst und Wissenschaft bemerkbar. „Weit begieriger als die Spezial-Fortschritte müssen die Prinzipien-Fortschritte der Wissenschaft von der Schule verdaut werden, die Schule muß wieder Frieden mit dem Leben schließen“[30]. Wenn wir unser Leben wieder mit dem Geiste unserer Klassiker erfüllen, so gelangen wir zum gleichen Ausleben unseres Menschentums, aber an Stelle des dogmatisch-starren tritt in Anknüpfung zum Leben der werktätige Humanismus. Die Ausbildung der angestammten und innewohnenden Eigenschaften ist auch bei Wolff für die Erziehung eines nationalen Lebens selbstverständliche Voraussetzung. Aber um eine einseitig-nationale Erziehung zu verhüten, muß zur Sicherung die humanistische hinzutreten. Dabei denkt er nicht daran, überkommene und eingelagerte fremde Elemente abzustoßen, sondern zu überwinden. „Ohne Undankbarkeit gegen unsere Lehrmeister wollen wir, die wir uns reif dünken und der eigenen Kraft vertrauen gelernt haben, uns auf eigene Füße stellen. Gern wollen wir bei ihnen Einkehr halten, wie der Mann beim Lehrer seiner Jugend sich wohl zuweilen Stärkung holt; aber ihrem Hause sind wir entwachsen, wir hausen auf eigenem Boden. So möge — kein äußerliches Kompromiß, sondern ein versöhnendes Prinzip! — neben dem religiösen der antike Geist zur Verhütung einseitiger, zur Erweiterung nationaler Erziehung dienen; aber wie wir in ihm Bereicherung, nicht Selbstentäußerung suchen, so bleibe das Heimische: Grundelement, das Fremde: Zutat“[31].

c) Führende Pädagogen und ihre Auffassung über eine Nationalisierung des Erziehungswesens.

H. Spitta hat in seiner Rede zur Geburtstagsfeier Bismarcks am 30. März 1901 im national-liberalen Verein im Mannheimer Ballhaus die geistigen Vorbilder für unser nationales Leben nicht nur auf Hellas und Rom beschränkt, sondern auf andere Kulturnationen ausgeweitet. Alle jene Kulturen und ihre Träger sind geistiger Besitz des deutschen Volkstums geworden, ohne daß das Eigene im Fremden verlorenging. Nicht äußerlich angenommen und atomistisch angegliedert, sind sie als Resultat ernsten Ringens mit unserem Innersten eins geworden. Der geistige Mittelpunkt aller Erziehung jedoch ist ein einheitliches, starkes Nationalbewußtsein, und alle jene Bestrebungen, die den Nationalismus zum Universalismus erweitern und an die Stelle determinierter Nationalität die Internationalität setzen wollen, sind durchaus unrealisierbar.“ „Der Weg zum Kosmopolitismus, der, heute ein unerreichbares Ziel, in

---

der deutschen Heimat zur vollen Geltung brachten, blieb in Form und Stoff der Literatur die Antike weithin prototyp.

30 E. Wolff, Nationale und humanistische Erziehung, in: Deutsche Schriften für nationales Leben, Kiel und Leipzig, 1891, S. 7.

31 Wolff, ebenda, S. 6.

künftigen Jahrtausenden und Jahrmillionen einmal wirklich sein wird, geht durch den Patriotismus hindurch"[32].

Ebenso fordert Otto Richter[33] für die Erziehung stärkere Berücksichtigung der natürlichen Differenzierungen der einzelnen Völker und ihrer historischen Entwicklung. Besonders die Ära Napoleons habe Europa für diese Ziele aufgeschlossen gemacht und die Unhaltbarkeit des Weltbürgertums als Weltanschauung durch die rauhe Wirklichkeit überzeugt. Indem Napoleon I. als Testamentsvollstrecker der französischen Revolution die Ideale des Kosmopolitismus mit seinem Weltreich und seiner Weltsprache und mit seinem Weltgesetzbuch zu verwirklichen suchte und wider Willen ad absurdum führte, wurde er der Erzieher Europas. Die Stärkung eines nationalen Geistes soll auch bei Richter über das Volkstum führen. „Aber trotzdem könne unser Volkstum uns niemals die Religion ersetzen, niemals unser höchstes Gut werden. Die Nation ist nicht ewig und in der Zugehörigkeit zur Nation hat das Individuum nicht die Bürgschaft ewigen Lebens, des tiefsten Bedürfnisses im Herzen der Menschen"[34]. Nur in dem Maß als sich der Geist der Nation dem höheren Ideal des Christentums öffnet, gelangt sie zur höchsten Vollendung und Ausgestaltung ihrer Eigenart. Trotz der bedingten Bejahung des Volkstums für die Erziehung und Bildung ist Richter vollauf der scholastischen Philosophie verhaftet.

Man muß es als positiv werten, daß Oskar Jäger bereits im Jahre 1903 in einem Vortrag als Voraussetzung für die Festigung eines nationalen Geistes einen gemeinsamen geeinten Erzieherstand fordert, und sich entschieden gegen den Einfluß der Geistlichkeit als Schulaufsichtsbehörden wendet. Aber auch Jäger vertritt die Auffassung, daß der christliche Humanitätsgedanke von der Erziehung im deutschnationalen Sinne nicht zu trennen ist, wie er Voraussetzung ist, bedeutet er auch gleichzeitig seine Erfüllung. „Die Erziehung muß ein höchstes Ziel ins Auge fassen, das weit über den notwendig begrenzten Begriff der Nation hinausgeht — freie, auch von nationaler Beschränktheit freie Ausbildung zum Menschen muß sie als ersten Richtpunkt aufstellen . . ."[35].

Der katholische Soziologe Spahn hat seine Auffassung ähnlich dahingehend formuliert, daß erst Schule und Kirche in Gemeinsamkeit eine erfolgreiche Nationalerziehung garantieren. „Die Tätigkeit der Schule muß ihrem ganzen Umfange nach in Übereinstimmung mit der Kirche erfolgen und der Kirche als derjenigen, der Christus das depositum fidei übertragen hat, die Möglichkeit gewahrt bleiben, auch davon sich

---

[32] H. Spitta, Das deutsche Volk und seine nationale Erziehung, Tübingen und Leipzig 1901, S. 26.

[33] O. Richter, Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart, Langensalza 1903.

[34] O. Richter, ebenda, S. 24.

[35] O. Jäger, Was versteht man unter nationaler Erziehung?, Wiesbaden 1903, S. 4.

regelmäßig zu überzeugen“[36]. In der konfessionellen Erziehung sieht Spahn die Ergänzung aller nationalen Erziehung und letztlich ihren Erfolg. „Die konfessionelle Erziehung in der Schule hat für uns so großen entscheidenden Wert, weil wir in ihr die Ergänzung der nationalen Erziehung, die Bürgschaft für deren Erfolg sehen. Weil wir fest auf dem Boden der nationalen Erziehung stehen, deshalb wünschen wir, daß die konfessionelle ihr zugesellt bleiben möge“[37].

Von der Meinung ausgehend, daß die Schule ihre Aufgabe nur erfüllt, wenn sie für die Gegenwart und Zukunft wirkt, jeder Generation mehr überträgt, als sie von der vorigen empfangen hat, kommt R. Laemmel, der Gründer des Züricher Reformgymnasiums, zu der Forderung, daß die Naturwissenschaften die Grundlagen der heutigen allgemeinen Bildung abzugeben haben. Wie ihm die Welt der Griechen fernliegt, ist auch alles das, was wir von den Lateinern übernommen haben, für ihn nicht Kultur, sondern Firnis. Obgleich die Dichter und Denker dieses Volkes den römischen Imitatoren an Originalität wie an absoluter Größe weit überragten, so glaubt er, daß die gegenwärtige deutsche Kultur und Zivilisation den Vergleich mit der Zeit des Perikles vertragen kann. Wenn auch bisher die jungen Deutschen ihren Blick nach rückwärts richteten, wenn sie Großes und Schönes finden wollten, so hat der Durchbruch der Naturwissenschaften im Laufe des 19. Jahrhunderts eine allmähliche Verschiebung des Schulideals in das Leben der Gegenwart bewirkt. „Wenn die Schule für die Gegenwart und Zukunft erzieht, ist sie nationale Schule .... Das Lehrziel darf in keinem Falle eine nicht-nationale und nicht-zeitgemäße Sache sein; sondern das Lehrziel muß in letzter Linie darin erblickt werden, daß die Jugend zum Verständnis der eigenen Nation und seiner Entwicklung, seiner Bedürfnisse und seiner Aufgaben erzogen wird. — Allgemein gesagt zum klaren Erfassen der Gegenwart“[38].

So sehr weite Kreise einflußreicher Pädagogen und Politiker die Forderung der Nationalisierung des Bildungs- und Erziehungswesens befürworten, so wenig sehen sie ein, daß der Weg zur Nation nicht primär und ausschließlich über Hellas und Rom führen muß. Selbst jene, für die eine autonome Wissenschaft oder die Idee eines absoluten Menschentums längst nicht mehr Vorbedingung erfolgreichen, wissenschaftlichen Arbeitens ist, geben nur einschränkend das Volkstum als ursprüngliche und notwendige Voraussetzung einer deutschen Jugenderziehung zu. Nur klein ist der Kreis jener, die mit dem Wunsche der Fortdauer humanistischer Schulbildung in zeitgemäßer Form und Ausdehnung die Überzeugung verbinden, daß die gesunden Wurzeln der Erziehung unter allen Umständen nur im deutschen Unterricht gegeben sein können.

---

36 M. Spahn, Nationale Erziehung und konfessionelle Schule, Kempten und München 1912, S. 27.

37 M. Spahn, ebenda, S. 59.

38 R. Laemmel, Die Reformation der nationalen Erziehung, Zürich 1910, S. 63.

Um so beachtlicher ist darum Konrad Burdachs Ruf nach Verwirklichung deutscher Erziehung durch einen völkischen Humanismus. Er ist erstmalig 1886 ergangen, um dann von ihm in konsequenter Absichtlichkeit am Vorabend des Krieges erneut in der pädagogischen Welt zu erklingen. Burdach vergleicht den Pädagogen mit einem Arzt. Bei jenem wie bei diesem liegt der Schwerpunkt der Tätigkeit in den vorbeugenden Maßregeln. Wie es keine allgemein richtige Diätetik gibt, so auch keine allgemein richtige Pädagogik: auf die individuelle Konstitution kommt es dort, auf den Zustand des Volkslebens hier an. „Die Einrichtung der Schule kann demgemäß nie nach einer allezeit gleichbleibenden Norm, nach einem unwandelbaren Ideal geregelt werden: wer das erstrebt, baut sein Haus in Wolken statt auf die Erde“[39]. Die „Romantik des Hellenismus“ ist nicht mehr lebensfähig und das Altertum ist nicht mehr die vorbildliche ideale Welt, voll wirklicher fleckenloser Schönheit, wo alle menschliche Unvollkommenheit und Bedürftigkeit aufgelöst ist in reine Harmonie. Das Altertum ist auch für Burdach herrlich und groß, aber nicht schlechthin ein Vorbild, „weil wir gelernt haben, daß nur die naturgemäße Ausbildung der eigenen Anlagen, niemals aber die künstliche Nachahmung fremder, noch so vollkommener Leistung, die auf anderem Boden, unter anderem Himmel gewachsen sind, die Gewähr bietet für Gesundheit und dauerndes Leben einer Nation. Wir wissen, ein ewiges Ideal ist nie und nirgends in die geschichtliche Erscheinung getreten, auch nicht in dem Volk der Hellenen; wir suchen nicht das Absolute, wir sind überzeugte Relativisten, d. h. wir erkennen, daß alle Größe verhältnismäßig und individuell ist, daß sie beruht auf der natürlichen und harmonischen Entfaltung angeborener und durch Bildung beeinflußter individueller Kräfte. Wir sind der kindlichen Meinung ledig, die nach der Schulstube riecht, als sei durch Nachahmung fremder Größe die eigene zu erzeugen: wir achten das Geheimnis der Individualität, ihre unendliche Vielheit und ihre Unnachahmlichkeit als das unverbrüchliche Grundgesetz aller Entwicklung“[40]. Burdachs Bestrebungen nach Nationalisierung der Bildungs- und Erziehungsidee läßt ihn für das Bildungswesen das nationale Gymnasium fordern, in dem er sowohl die Lektüre einiger hellenischer Meisterwerke, als auch einiger lateinischer Schriftsteller zuläßt. Aber „in diesem Gymnasium der Zukunft wird der deutsche Unterricht nicht mehr das verachtete Aschenbrödel sein, sondern er wird neben dem griechischen und lateinischen einen ebenbürtigen Rang behaupten. Und in diesem deutschen Unterricht, dessen Ziel freilich nicht formale Bildung sein kann, wird auch das deutsche Altertum begriffen sein“[41]. Die höhere Schule wird sich der Pflicht nicht entziehen dürfen, mitten unter den Strömungen nivellierender internationaler Art, die Hüterin und Pflegerin derjenigen Mächte zu sein,

---

[39] K. Burdach, Über deutsche Erziehung. Nebst einem Nachwort und Ausblick, in: Zeitschrift für deutschen Unterricht, Berlin 1914, Heft 10/11, S. 657.

[40] K. Burdach, ebenda, S. 660.

[41] Ebenda, S. 662.

die allein Volk und Nation schaffen. „Die umfassende geschichtliche Erkenntnis unseres Selbst, unseres Volkstums, unserer Sitte, unserer Sprache, unserer Sage, unserer Dichtung und Literatur werde der rettende Faden, der hinausleitet in den Tag des freien Lebens und Schaffens“[42]. Burdach erhofft eine dritte Blüte des deutschen Humanismus; aus sich selbst gewachsen und von echter heimatlicher Art soll er sein, aber auch fähig und bereit zu lebendiger Kenntnis aller anderen Kulturen von nationalem Gehalt.

Ebenso hat sich Sellmann gegen die Nachahmung einer fremden Kultur und jene Bestrebungen ausgesprochen, die das Bildungs- und Erziehungswesen in Abhängigkeit vom Fremden zu gestalten suchen. Die nationale Erziehung der deutschen Jugend habe durchaus dem deutschen Wesen zu entsprechen. „Ehe man daher denkt, unser Volk in fremder Literatur heimisch zu machen, führt man sie an die zahllosen wertvollen Werke der deutschen Literatur heran. Ich denke naturgemäß in erster Linie an solche Werke, die in besonderer Weise deutschen Geist atmen, an unsere Heldensagen und Nationalepen, an das Nibelungen- und Gudrunlied, an die Lutherbibel, an einen Faust . . .“[43].

Kurze Zeit, bevor der „Deutsche Germanistenverband“ zu seiner ersten Tagung am 29. September 1913 in Marburg zusammentrat, um die programmatischen Ausführungen seiner Vorkämpfer Kluge, Bojunga und Dietz entgegenzunehmen, forderte der Schriftführer des Verbandes, Georg Sprengel, neben einem völkischen Humanismus den deutschen Unterricht als Mittelpunkt aller Erziehung. Jede Kultur in höherem Sinne muß nationale Kultur sein, „sie muß das Menschheitsideal auf der Grundlage völkischer Eigenart zu verwirklichen suchen“[44]. Zwar soll eine Kulturnation alle bildenden Elemente in sich aufnehmen, um sie aus sich selbst neu zu schaffen, soweit ihr für diese selbstschöpferische Tätigkeit die sittlichen und geistigen Kräfte gegeben sind. Wir Deutschen besitzen eine eigene bodenständige Kultur, deren Erstarkung und Ausgestaltung die Aufgabe unserer nationalen Zukunft ist. Unter den verschiedenartigen Kräften, die sich zu einer nationalen Kulturschöpfung zusammenschließen, ist für Sprengel die Sprache einer Nation der stärkste Ausdruck ihrer Eigenart. Erst durch das Hineinwachsen in die äußere und innere Form der nationalen Sprache gewinnen die einzelnen Glieder Anteil an der Nation und ihrer gewordenen Eigenart. Die Pflege der Muttersprache und ihres Schrifttums müssen deshalb den Wurzelgrund aller Erziehung abgeben, die nicht kosmopolitisch, sondern national sein will. „Man kann daher die deutsche Eigenart nicht von der Antike aus verstehen, sondern nur von sich selbst her. . . . Wir sind unter allen Einflüssen von dort her schließ-

[42] a. a. O., S. 677.

[43] Sellmann, Nationale Erziehung, in: Pädagogisches Magazin, Langensalza 1913.

[44] G. Sprengel, Der deutsche Unterricht als Mittelpunkt der höheren Knabenschulen, in: Zeitschrift Deutsche Schulerziehung, hrsg. von W. Rein, München 1913, S. 316 ff.

lich weder Griechen noch Römer geworden, vielmehr Deutsche geblieben, und man täusche sich doch nicht darüber, wie sehr unsere eingeborene Stammesart heute noch in uns frisch lebendig ist und sich in den mannigfaltigsten Lebensformen geltend macht.... Wohl vermögen die Heldengestalten der Antike auf unsere Jugend begeisternd zu wirken; aber sind die Taten und Schicksale eines Odysseus oder Themistokles, eines Cäsar und eines Cato wirklich geeignet, unsere Jugend mit Begeisterung für deutsche Eigenart und Größe zu erfüllen? Liegt nicht in den Gestalten Siegfrieds, Armins, Friedrichs des Großen und Bismarcks eine ganz andere und unmittelbar wirkende Kraft vaterländischer Begeisterung?"[45]

Es sei wohl unterschieden zwischen Wunsch und Wirklichkeit, idealer Tendenz und realer Praxis, denn es ist gewiß in allen Dingen des Lebens zweierlei, ein großes Wunschziel aufzustellen und die gangbaren Wege zu ihm zu finden. Die Forderungen des Germanistenverbandes nach einem völkisch begründeten Humanismus, dem Erwachen der inneren Wiedergeburt, einem neuen Leben aus den Kräften des eigenen Volkstums, der Zielsetzung reiner Menschlichkeit im Sinne deutscher Weltanschauung auf ihrem 1. Verbandstag, sind, obwohl programmatisch gesprochen, bereits mehr als das Programm eines Verbandes: sie stehen als Ergebnis einer geistigen Bewegung an dem Punkte, wo diese Bewegung die Kraft und die Stärke gehabt hätte, dem nachgeeiferten Wunschbild seine praktische Erfüllung zu geben. Seit Gründung des Germanistenverbandes ist der Ruf, die Grundlage der zukünftigen Bildung auf das eigene Volkstum zu stellen, nicht mehr verstummt. — Das ist sein großes, national-pädagogisches Verdienst.

Dreizehn Jahre später erst nimmt seine Erfüllung wirklichkeitsnahe Formen an. Fast könnte es daher scheinen, als bedürften die Völker eines nationalen Unglücks, um sich auf den Weg der nationalen Erziehung weisen zu lassen.

Die Germanisten begreifen das deutsche Geistesleben als etwas Selbstgewachsenes, aus dem Kern der Art Entsprossenes und, obgleich von mancherlei fremden Quellen getränkt, doch in seiner Wesenheit durchaus Eigenes, in ihr suchen sie die Wurzeln völkischer Kraft, in ihrer Pflege die Bedingung und Gewähr für die Zukunft des Volkes. Während ihre Gegner das Griechentum als die Ur- und Keimzelle aller späteren Kulturen, deutsches Geistesleben als eine Nachblüte des Hellenismus, aus dem Boden der Antike Erwachsenes, das man nur von antikischen Gesichtspunkten aus wirklich verstehen kann, ansehen, so betrachten die Germanisten das Geistesleben auf deutscher Grundlage und wollen die Geistesbildung auf deutsche Grundlagen stellen.

d) Der deutsche Germanistenverband und sein 1. Verbandstag.

Am Anfang des ersten Verbandstages steht die Rede von Fr. Kluge. Sie preist und würdigt den Bildungsgehalt der Muttersprache und ihren

[45] G. Sprengel, Der Germanistenverband und sein 1. Verbandstag. Eine Klarstellung, in: Monatsschrift für höhere Schulen, 13. Jg. (1914), S. 355 f.

erziehlichen Wert und mißt beides an der lateinischen Sprache. Niemals will er Gegner der Antike in ihren Ewigkeitswerten sein. „Aber neben den antiken Ewigkeitswerten, in denen Herder das reine Menschentum entdeckte, stellen sich gleichberechtigt, aber unmittelbar wirksam, die Ewigkeitswerte, die aus dem Schoße des deutschen Volkstums geboren sind“[46].

Noch nachdrücklicher übt Cl. Bojunga Kritik an der nachsichtigen Freundlichkeit, die man allem Fremdtum entgegenbringt und sieht die Überwindung dieser Zersetzungserscheinung darin, daß die Jugend zum stolzen Bewußtsein des Volkstums gebracht wird; das nie versagende Mittel ist darum: „die Erziehung durchs Volkstum zum Volkstum“. Wenn das deutsche Volkstum die Macht werden soll, die das gesamte Innenleben unserer Jugend erfüllt und zu lebendigem Wirken treibt, so muß dafür Sorge getragen werden, daß das Volkstum die Erziehung wirksam ergreift. Das Volkstum soll nicht Inhalt eines neuen Lehrfaches werden. Das Volkstum kann niemals Fach sein, „es ist uns die alles durchdringende Grundstimmung der gesamten Lebensauffassung“[47]. Wenn bisher eine Fremdkultur im Unterricht Zentralstellung innehatte, so ist sie durch das deutsche Volkstum zu ersetzen. „Der deutsche Unterricht muß das Einwirken fremden Volkstums auf das Deutschtum aufdecken und dies als ein Glied in der westeuropäischen Bildungseinheit verstehen lernen ...“[48].

Es bedurfte schon eines stärkeren geschichtlichen Anstoßes, um den in der theoretischen Diskussion sich anbahnenden Gedanken und Erkenntnissen die Wege zu ebnen. Es ist klar, daß die Wissenschaft, soweit sie sich nur rationaler Methoden bedient, diese Voraussetzungen nicht geben kann, daß keine Einheitsformel, mag sie nun mechanistisch, energetisch oder idealistisch klingen, uns die sichere Handhabe bieten kann, um den Schritt von wissenschaftlicher Erkenntnis in den Strom des Lebens zu wagen. Die in den letzten Jahrzehnten der Vorkriegszeit angebahnten Gedanken zur Erziehungs i d e e, über das Erziehungs- und Bildungs g u t und über das Erziehungs- und Bildungs w e s e n nehmen nun unter der Einwirkung des gewaltigen nationalen Erlebens des Krieges in der Formulierung klarere Formen an und werden durch die gebieterischen Forderungen der Kriegserfahrung für die Verwirklichung reifer gemacht. Im folgenden soll nun gezeigt werden, wie unter dem Einfluß des Kriegserlebnisses die Erörterung der Erziehungsidee, des Erziehungs- und Bildungsgutes und des Erziehungs- und Bildungswesens vorangetragen, geklärt und reifer gemacht wurde, wie sie aber auch unter der Last überkommener Gedanken und Einrichtungen noch weithin überschattet bleiben, so daß sie in einen geklärten, nationalen, d. h. völkisch-politischen Raum nicht vorstoßen.

---

[46] Fr. Kluge, Die Kulturwerte der deutschen Sprache, in: Zeitschrift für deutschen Unterricht, 9. Ergänzungsheft, Leipzig und Berlin 1913, S. 17.

[47] Cl. Bojunga, Die Gestaltung des deutschen Unterrichts, in: Zeitschrift für deutschen Unterricht, 9. Ergänzungsheft, Leipzig und Berlin 1913, S. 26.

[48] Ebenda, S. 32.

III. Die Einwirkung des Kriegserlebnisses auf die Theorie der Erziehungs- und Bildungsidee.

War die Entwicklung der Erziehungsidee dadurch, daß sie lediglich aus inner-wissenschaftlichen Antrieben und theoretisch-wissenschaftlichen Gedankengängen hervorging und getragen wurde, in eine unverkennbare Starre und Unfruchtbarkeit geraten, so wird sie nun durch das Kriegserlebnis schon sehr bald wieder in lebendigen Fluß gebracht und in der Klärung und Ausprägung wesentlich vorangetrieben. Insbesondere die Frage um Humanismus oder Nationalismus als tragende Idee der Erziehung, die in der theoretischen Erwägung und Abwägung nicht vorankam, erhält nun durch den Kampf eines Volkes um Sein oder Nichtsein, durch die Schicksalsschwere und Erlebnisgröße des Kampfes um die nationale Existenz, schlaglichtartige Beleuchtung und mächtige Auftriebe. Das nationale und politische Erlebnis der Zeit bringt Erkenntnisse zum intuitiven Durchbruch und zur allgemeineren Anerkennung, die vorher nur schwer vorandringen konnten. Die Fragen, ob humanistische oder nationale Erziehung, ob humanistisches oder politisches Bildungsideal, ob antikisches oder nationales Erziehungs- und Bildungsgut, ob Einheitserziehung und -schule des deutschen Volkes oder Fortbestand der verschiedenen Erziehungs- und Schulwege mit verschiedenen Erziehungsidealen und verschiedenem Bildungsgut, treten nun in ein stärkeres Licht der Beurteilung und Entscheidung.

Es ist eine eigentümliche, aber geschichtlich keineswegs überraschende Erscheinung, daß mit der Anspannung aller Kräfte eines Volkes im Kriege daheim und im Felde lebhafte Auseinandersetzungen über Probleme der Erziehung und Bildung Hand in Hand gehen. Die am Vorabend diskutierten Probleme über Neu- und Umgestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens sind keineswegs verstummt; der Weltkrieg hat diese Sachlage nur faßbarer und fühlbarer gemacht. Zielsetzungen und Wünsche, die bisher nur kleinere Kreise und einzelne pädagogische Verbände beschäftigten, sind unter dem Einfluß des nationalen Schicksals zu nachhaltigen Forderungen einer breiten Bewegung geworden. Alle sind einig, daß der Weltkrieg eindringliche Lehren geben wird. Wenn auch jeder glaubt, daß gerade seine eignen Lieblingsgedanken, die er vielleicht seit Jahrzehnten predigt, in diesen Kriegslehren handgreiflich ausgebreitet sind. Man wird dabei hoffentlich von einer Geschmacklosigkeit verschont bleiben, „daß übereifrige Vertreter der einen oder anderen Schulgattung sich nachzuweisen bemühen, daß gerade sie für die Bewährung unserer jungen Kriegsfreiwilligen besonders geeignet war, oder daß gar der endliche Sieg vor allem der von ihr vertretenen Art der Vorbildung zu danken sei. Vielmehr kann einzig gültig nur die Schlußfolgerung sein, daß die Erfolge dem zu verdanken sind, was alle Gattungen gemeinsam ihren Schülern haben bieten können“[1].

[1] P. Lorentz, Das Trugbild der Allgemeinbildung, in: Nornberg, Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkrieg, Berlin 1916, S. 49.

Alle diese eiligen Vorschläge und Forderungen entspringen allerdings dem einen durchaus richtigen Gefühl; das Fremdtum muß noch mehr, als es schon vor diesem Kriege erreicht war, von unserem innersten Wesen ausgeschlossen bleiben. Die Träger einseitiger Ideen und die Verfechter absoluter Theorien zweifeln an der ausschließlichen Richtigkeit ihrer bisher vertretenen Auffassung und sind zu Zugeständnissen bereit. Vor dem Ausbruch des Krieges waren die übernationalen Kräfte zeitweilig im Anstieg begriffen. „Mit dem Kriege wurden wir alle rein deutsch."

Sprangers Frage in einem Vortrag bei den „Deutschen Abenden im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" zeichnet treffend die neue pädagogische Situation: „Kann das Ideal der allgemeinen Menschenbildung, das im 19. Jahrhundert über allen Stufen der deutschen Schule geleuchtet hat, unter dem Zeichen der neuen politischen Lage Deutschlands im Staatsschulwesen erhalten bleiben?"[2].

Ein Jahr später erscheinen Meumanns „Zeitfragen deutscher Nationalerziehung". In diesen in Buchform gefaßten Vorlesungen, die er im Jahre 1914, noch wenige Monate vor seinem Tode, in Hamburg gehalten hatte, versuchte er eine nationale Volkserziehung der Idee einer rein humanen Erziehung gegenüberzustellen. In den Kämpfen um Neugestaltung der Erziehungs- und Bildungsidee verdienen, neben den Kreisen der starren Humanisten, die nur im antiken Vorbild die Grundlagen aller wahren Bildung sehen, und den extremen Germanisten, die das deutsche Bildungs- und Erziehungswesen außerhalb aller geschichtlichen Entwicklung und beeinflussenden Strömungen sehen, besonders zwei Bewegungen starke Beachtung: die Gruppe der Deutsch-Humanisten und die Gruppe der antikischen Humanisten. Wobei die Bewegung der antikischen Humanisten eine Nationalisierung der Erziehungs- und Bildungsidee dann umso näher sehen, jemehr die Idee der Menschheit in der eigenen Nation greifbare Formen angenommen hat. Eine für die ganze Menschheit geltende Idee und ein daraus gefolgertes System der Werte ist die Grundlage und der Ausgangspunkt aller Erziehungsfragen. Die Verwirklichung des methodischen Zieles aller Pädagogik besteht dann darin, den Weg zu finden, auf dem am besten der zu Erziehende mit den Werten erfüllt werden kann. Wie bei jeder Idee, bedarf man nur des Glaubens an überindividuelle Gemeinschafts- und Menschheitsaufgaben. Für die Gruppe der antikischen Humanisten ist der humanistische Mensch auch der nationalste. „Der Weg zum Weltbürger geht ausschließlich über den Staatsbürger" ist Kerschensteiners Antwort auf jene Bestrebungen, und ohne ihn selber zum Verfechter der deutschhumanistischen Bewegung herausstellen zu können, dürfte man damit die Bewegung der Deutsch-Humanisten gekennzeichnet haben. Für sie existiert die Menschheit als reale sittliche Gemeinschaft nicht und eine Idee der Menschheit kann deshalb niemals verwirklicht werden, so

---

2 E. Spranger, Das humanistische und das politische Bildungsideal, Berlin 1916, S. 3.

lange nicht die Idee der Nation Wirklichkeit ist. Die Nation und der Staat sind die einzigen realisierbaren sittlichen Gemeinschaften, um deren Verwirklichung in erster Linie gerungen werden muß. Die Idee der Menschheit zu verwirklichen hat für die Deutsch-Humanisten nur sekundäre Bedeutung. Je mehr eine Nation ihre Kräfte entwickelt und ausstrahlt, umso besser erfüllt sie ihre Menschheitsaufgabe. In jeder Nation ruht das sichere Bewußtsein um ihre geistige Eigenart. „Jedes Volk stellt im Zusammenhang der menschlichen Gesamtentwicklung eine Fülle unersetzlicher Geistes- und Kulturwerte dar, und es vermag das durch seine geistige Eigenart“[3].

Spranger will in der Erziehungs- und Bildungsidee die wünschenswerte Berücksichtigung des nationalen Elementes darin erkennen, daß man das humanistische Bildungsziel in ein politisches umsetzt. Wenn er unter dem humanistischen Ideal die freie, allseitige Entfaltung der Individualität zum Menschentum versteht, so deutet er den Sinn des politischen Ideals dahin, „daß es die Einfügung des Individuums in den sittlichen Geist einer überindividuellen Organisation verlangt“[4]. Troeltsch bestreitet die Möglichkeit des Vorgehens, dem humanistischen Bildungsziel das politische entgegenzuhalten. Sprangers Formulierung des politischen Ideals als Hingabe des Individuums an den staatlichen Gesamtwillen erkennt Troeltsch nicht an: „Allein, das ist doch überhaupt kein Bildungsziel, sondern allenfalls der Geist des politischen Gesamtlebens der Nation. Bildung kann doch nur Bildung sein und entweder Berufsbildung oder persönliche Geistesbildung, also humanistische, d. h. Menschenbildung. Gerade in der letzteren aber stecken die unentbehrlichen Gegengewichte gegen die Härten und Allgemeinbindungen des politischen Systems, dessen Kern, die politische Freiheit, ja auch nicht gelehrt und darum nicht von der Schule anerzogen werden kann“[5]. Der humanistische Mensch und der politische Mensch sind nach Spranger, in ihrer strengsten Ausprägung genommen, zwei Typen, die sich nicht ohne weiteres verbinden lassen. Denn der eine verlegt allen Wert in die Kultur des Individuums und die Selbstvollendung, während der andere sich dienend oder herrschend einer überindividuellen Organisation einfügt. Aber dieses individualistische Ideal ist nicht ganz unpolitisch. Vielmehr ist es die innerlich begründete Parallelerscheinung zu der liberalen Staatsauffassung, die der individuellen Freiheit im Staate Raum schaffen will. Nach ihr ist der voll entwickelte Einzelmensch schon der höchste Wert für den Staat. „Der ganz entwickelte Mensch ist der beste Bürger. So wird es begreiflich, daß reine Menschenerziehung zugleich als politische Erziehung gelten konnte“[6]. Wo der einzelne nicht letzter Selbstzweck ist und seine sitt-

---

[3] E. Meumann, Zeitfragen deutscher Nationalerziehung, Leipzig 1917, S. 24.

[4] E. Spranger, Das humanistische und politische Bildungsideal im heutigen Deutschland, Berlin 1916, S. 3.

[5] E. Troeltsch, Humanismus und Nationalismus in unserem Bildungswesen, Berlin 1917, S. 14 f.

[6] E. Spranger, a. a. O., S. 11.

liche Kraft einem größeren Ganzen einordnet, herrscht der Typus der politischen Erziehung, wobei politische Erziehung für Spranger stets den Sinn der „fördernden Beeinflussung eines sittlich bejahten überindividuellen Ganzen" hat. Die bloße ästhetische Empfänglichkeit des allseitigen Menschen für den Staat genügt nicht mehr: er ist eine Realität, die nur durch sich selbst erzieht, und die von frühauf Wollen und Bewußtsein der Volksglieder durchdringen muß. „Das reine Bildungsideal kann daher weder rein ästhetisch noch rein wissenschaftlich sein, weder bloß sozial, noch bloß privatökonomisch, sondern ihm ist seine innere Struktur durch den politischen Verband gegeben, in dessen Hülle alle Kulturgüter gefaßt werden müssen. „Heute stehen wir vor der Notwendigkeit, auf der Grundlage einer national bestimmten Allgemeinbildung in den nationalen Staat hineinzuführen"[7]. Es wäre aber falsch, wolle man das humanistische Ideal durch das politische verdrängen; das politische Moment ist nur die Betonung und Vollendung, die der bisherigen Allgemeinbildung gegeben werden muß. „Politische Erziehung ist in seinem Rahmen nicht eine Erstickung der Humanität, sondern ihre Höherbildung"[8]. Wenn auch Spranger den nationalen Gedanken als Maß aufstellen will und damit eingesteht, daß bloßes Wissen vom Staate allein noch keine Stellung zum Staat erzeugt, daß die Macht der Wissenschaft nicht den Lebensdrang auslöschen und alle Menschen zu einer „öden nationalen Gleichheit" der Lebensziele zusammenschmelzen kann, so verspricht er sich dennoch von ihr allein die Erfüllung seines Hochzieles: die Voraussetzung eines Ideals für die ganze Menschheit zu schaffen. Wenn die Wissenschaft auch die Verschiedenheit der Wertstandpunkte anerkennen muß, hebt sie diese Kräfte nicht auf, sondern erhebt sich über sie. „Der Mensch, der sich zu dieser Höhe erhoben hat, ist deshalb kein Relativist: er hat seinen eigenen Boden, seine Interessensphäre, seine Lebensanschauung und sein Ethos. Aber über dieser Grundrichtung seiner eigenen Natur erhebt sich das umfassende Verstehen anderer Naturen und anderer Gruppen. Das ist dann die freiere und reinere Welt, in der er lebt. Er wird nicht aufhören zu kämpfen. Aber er kämpft nicht mehr gegen Mächte des Unsinns und der Verblendung, sondern gegen Standpunkte, weil er ihre Interessenrichtung als berechtigte Ausprägung des allgemeinen Menschentums ansieht ... Aber unser Problemkreis fordert ja diese letzte Stufe noch nicht. Er fordert nur, daß Volksgenossen untereinander zu dieser Höhe gelangen"[9].

Troeltsch erklärt die Einwände, die sich gegen die Bildungsziele des Gymnasiums wenden, soweit sie die Antike bloß als Mittel der Erzeugung und Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes und der systematischen Methodik dient, für unberechtigt. Bedenken gegen das Gymnasium lassen sich von anderer Seite erheben: es will nicht bloß

---

7 E. Spranger, a. a. O., S. 23.

8 Ebenda, S. 35.

9 E. Spranger, Fünfundzwanzig Jahre deutsche Erziehungspolitik, in: Päd. Blätter, 44. Jg., Berlin 1915, S. 527 f.

wissenschaftlichen Geist wecken, sondern auch ein Mittel ethisch-metaphysischer Gesinnungsbildung sein, und zwar dient dabei als Ideal der griechische Mensch nicht in seiner historischen Relativität, sondern in dogmatischer Verewigung eines bestimmten Typus, ähnlich wie im Religionsunterricht nicht das geschichtliche Christentum in seinen verschiedenen Perioden, sondern nur ein zur absoluten Wahrheit dogmatisiertes Christentum als Vorbild verwendet wird. Nicht dem Griechentum als Wissenschaft gelten seine Bedenken, sondern dem Griechentum als Humanismus, der ethisch-ästhetisch dogmatisierten und kanonisierten Norm des Menschentums, also als Weltanschauung. Gegen „die Bindung der europäischen Lebensbewegung an einen bestimmten Punkt der Vergangenheit, kurz gesagt: die Theologie des Humanismus“[10] richten sich seine Bedenken. Der Humanismus Goethes und Humboldts hatte einen starken Zug zur Beschaulichkeit, zur reinen Selbstbildung, entfernte sich aber dadurch der Umwelt. „Die Menschen, die uns Goethes Lehr- und Wanderjahre und dann auch noch Immermanns Epigonen zeigen, die konnten in dieser übernationalen Ewigkeitswelt der schönen Form ihr bestes Wesen ausprägen und zu beruhigen suchen. In Deutschland hat dann besonders die Romantik den Gedanken einer eigentümlich deutschen Bildung in Anlehnung an das Mittelalter gefördert. Von da aus aber ist dann die Besonderung immer weiter gegangen und die Napoleonische Epoche führte auch äußerlich zur Individualisierung der Völker und Selbsterfassung der nationalen Geister. Aber mit dem Auftreten neuer praktischer Bedürfnisse der Gegenwart bejaht Troeltsch die Notwendigkeit, die Erweiterung des antikischen Humanismus durch starke Betonung des humanistischen Wertes der eigenen Geschichte und Überlieferung zu verlangen, wobei ihm dennoch der Fremdstoff das primäre und wertvollere ist. „Was man selber ist, kann man nur am Fremden lernen. Aber dieser Fremdstoff muß doch die Aufgabe haben, uns auf unser eigenes Wesen hinzuführen und diesem einverleibt zu werden ... Das aber bedeutet nichts anderes, als was ich vorher zu formulieren suchte: Die Ausweitung des Humanismus zu einem Ideal deutscher Menschlichkeit“[11]. Das neue Kulturideal muß aus deutscher Geschichte und Überlieferung genährt werden, an Stelle des Ideals des griechischen Menschen hat das des deutschen Menschen zu treten, „ein nordisch-deutscher Humanismus an Stelle des antikisch-südländischen“[12].

Franz Boll hat einige Jahre später den tiefsten Sinn und Wert der humanistischen Bildung für die Gegenwart vor allem in der persönlichen Gewißheit gesehen, in sich eine höhere Welt inneren Reichtums zu besitzen, die in Zeiten des Niedergangs immer wieder der strengen Zucht und Heilung an der großen und einfachen Art der Alten bedarf. „Man kann an den Alten lernen zu leben, auf mehr als eine

---

[10] E. Troeltsch, a. a. O., S. 10.
[11] E. Troeltsch, ebenda, S. 16.
[12] E. Troeltsch, ebenda, S. 14.

Art, aber in ganzer, ungebrochener Entschiedenheit“[13]. Je mehr wir uns die Alten neu lebendig machen, kommen wir zur Freiheit des Geistes. Boll leugnet nicht die notwendigen Pflichten gegen die im Staat verkörperte Gesamtheit, aber man muß sich stets die Einsicht bewahren, daß es Mächte gibt, die ihr Dasein unabhängig von äußerer Gewalt führen müssen, wenn sie leben und wirken sollen. „Die Politisierung alles Lebens ist ein Irrweg, dem der Preis der vita contemplativa nicht geopfert werden darf“[14]. Der Krieg soll uns einen Machtbereich bringen, der über die natürlichen Grenzen des eigenen Volkstums hinausgeht. Sein neues Zukunftsideal soll wohl die heimatlichen Züge deutscher Art an sich tragen, doch soll es ein Menschentum sein „in aller freien Weite seines Umblicks und in allem Reichtum individueller Ausprägung“[15]. Die neuen deutschen Bildungseinrichtungen sollen keine fremde Menschlichkeit und Kulturleistung einfach übernehmen oder einfach nachbilden, sondern sie in eine Kraft umwandeln, die das eigene Volkstum bereichert und seinen Einfluß auf die geistige Gesamtbewegung der Menschheit stärkt.

Berzeviczy, der Präsident der Budapester Akademie der Wissenschaft, hat unter dem Eindruck des Weltkrieges in einem Vortrag, der 1915 in Wien gehalten wurde, untersucht, inwieweit die wissenschaftlichen Disziplinen und Forschungszweige in der Lage sind, nach Beendigung des Weltkrieges eine friedliche Annäherung der Kulturvölker anzubahnen. „Der ins Maßlose getriebene nationale Eigendünkel und der ihm entspringende nationale Haß“ habe eine Entfremdung der Nationen gebracht, die es zu überwinden gelte. Zu seiner Überwindung soll das allgemein menschliche Ideal der humanistischen Bildung wieder in Ehren erstehen und dadurch der Übertreibung des nationalen Prinzips wehren. Seitdem das Christentum im Laufe des Mittelalters, infolge der fortwährenden Sehnsucht nach himmlischer Vollkommenheit, die Nächstenliebe derart idealisierte und transzendental gestaltete, daß sie die Menschen nicht mehr erwärmen konnte, sei der Humanismus die eigentliche Menschenliebe. Es sei nicht zu bezweifeln, daß das Altertum und seine edelste Verkörperung in der hellenischen Kultur eine wirkende erziehende Kraft geblieben sei, daß „durch das Hellenentum und sein Studium das Gefühl einer Gemeinsamkeit, eines gemeinsamen Glaubens über die weite Erde hin erzeugt wird, ... und daß über allen Kulturen eine Gemeinschaft bestehen muß, für welche uns das Griechentum die Grundlage liefert“[16]. Berzeviczy steht damit an der äußersten Grenze aller antikisch-humanistischen Bestrebungen, an Stelle der christlichen Universitas tritt der Humanismus als neue Weltanschauung.

---

14 Vgl. hierzu: Fr. Boll, Vita contemplativa. Die stille Arbeit des Denkers und Forschers, in: Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, 8. Abhandlung, Heidelberg 1920.

15 Fr. Boll, Humanismus und Nationalismus, in: Das humanistische Gymnasium, 28. Jahrgang, Heidelberg 1917, S. 170 ff.

16 A. v. Berzeviczy, Humanismus und Weltkrieg, Wien u. Leipzig 1915, S. 6.

13 Fr. Boll, Sinn und Wert der humanistischen Bildung in der Gegenwart, Heidelberg 1921, S. 30.

Auch für M. H. Boehm hat der Krieg alle Weltanschauungen in Fluß gebracht und die Entscheidung gefordert, eine Synthese von Humanismus und Nationalismus im deutschen Gymnasium und der aus ihm hervorgehenden Bildung zu schaffen. Der Kern seiner Bildungsgesinnung ist dabei humanistisch; Bildung ist „Sache des Menschen als Menschen, der hohe Schmuck der Seele, das Hinfinden der Person zu ihrem eigenen Sein und Wesen ..."[17], sie ist heroisch, wenn es ihr gelingt, durch den Ruß unserer großen Städte, vorbei am Stampfwerk der modernen Zivilisation, „das Ideal der zweckfernen, selbstgenügsamen Bildung durch die Klippen unseres an den Nutzen verkauften Daseins hindurchzuleiten"[18]. In seiner extremen individualistischen Haltung geht Boehm dazu über, eine Moral des schöpferischen Genies aufzuzeigen, die ihren einzigen Zweck in dem Herausgestalten von Werken objektiven Geistes sieht, unbekümmert, ob seine subjektive Geistigkeit dabei reich oder arm wird, unbekümmert aber auch darum, ob diese Werke imstande sind, in eine fremde Geistigkeit einzugehen, oder für fremde Subjektivität unfaßlich bleiben. Wenn er diese Lösung nur auf das Genie angewandt wissen will und sonst den „Individualismus der Gemeinschaft" fordert, formuliert er den Begriff der Bildung folgendermaßen: „Die Bildung konstituiert die Menschheit als eine Gemeinschaft im Geiste verbundener Individuen. Noch überzeugender wird damit, daß der humanistische Bildungsbegriff schon durch seinen Namen andeutet, daß seiner Auffassung zufolge in der Bildung erst der Mensch sein eigenes Wesen verwirklicht"[19]. Die humanistische Bildung ist deshalb berufen, die „Erbschaft des universalistischen Leitgedankens" aufrechtzuerhalten, ohne dabei das „Ziel der Gemeinschaft im Geiste individualistischer Herkunft" zu verleugnen. Das ältere humanistische Lehrideal mit der Überzeugung von der Absolutheit der Antike und ihrem unvergleichlichen Wert gegenüber anderen Geistesepochen gibt Boehm zugunsten eines national zentrierten Universalismus auf. Sein „Bildungshumanismus ist nicht mehr monomanisch auf die Antike bezogen, er ist auch nicht internationalistisch, sondern er ist eben ein national zentrierter Universalismus des subjektiven Geistes in der Bildung"[20]. Wenn das nationale Selbstbewußtsein auch nicht den ganzen Umfang des Bildungszieles ausmacht, so gibt es doch den festen Mittelpunkt ab für alle jene nationalen Sondergeistigkeiten, die in erster Linie Anspruch haben, in das Blickfeld einer national zentrierten Bildung zu treten.

Auch für O. Immisch ist die Kriegszeit eine strenge Prüferin alles Herkömmlichen gewesen. Die Erziehungs- und Bildungstheorie war für ihn keineswegs eine Schul-, sondern eine Kulturfrage.

In seinen Vorträgen, die er im Jahre 1918 vor einer mannigfaltig zusammengesetzten Zuhörerschaft an der mazedonischen Front gehalten

---

17 M. H. Boehm, Der Sinn der humanistischen Bildung, Berlin 1916, S. 8.
18 Ebenda, S. 8.
19 Ebenda, S. 12.
20 Ebenda, S. 30.

hat, ist ihm die Spannung zwischen der humanistischen Bildung und dem nationalen Empfinden begreiflicherweise sehr deutlich geworden; dabei liegt für ihn im Wort Humanismus stets ein Stück Weltbürgertum, „die Hinwendung zum allgemein Menschlichen und Übernationalen“[21]. Die Einmaligkeit des geschichtlichen Vorganges besteht für ihn nicht. Der geistige Gesamtorganismus der Menschheit gleicht dem individuellen Zentralnervensystem, das sich durch jedes Erlebnis neugestaltet. So ist auf allen Gebieten der Einfluß der Antike nachspürbar. „Sie ist wirklich die Basis unserer Kultur, und das in einem Umfange, daß wir uns selber zu verstehen aufhören müßten, verlören wir jemals in allen Teilen unseres Volkes die Einsicht in diese Verhältnisse“[22]. Wenn das Verhältnis zum antikischen Bildungsideal nicht mehr das gleiche sein kann wie das der Goethezeit, seine gewaltige gegenwärtige Aufgabe liegt dennoch im einigenden nationalen Prinzip.

Hans v. Arnim hat in seinem Vortrag in der 1. Winterversammlung des Bundes der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Frankfurt a. M. erklärt, daß der Deutsche unermüdlich die Sitten, Einrichtungen, Geschichte, Sprache und Kunst fremder Völker zu studieren habe, um seine Einseitigkeit und Beschränkung abstreifen zu können, die wie jeder „naturhaften völkischen Eigenart“ so auch der seinigen anhaftet. „Verglichen freilich mit dem ihm vorschwebenden Ideal vollkommener Menschlichkeit findet ein gebildeter Deutscher bei seinem eigenen wie bei allen anderen Völkern noch viele Reste der Barbarei“[23].

Im Dezember des Jahres 1916 gab J. Norrenberg[24] seine gesammelten Beiträge zur Frage der Weiterentwicklung des höheren Schulwesens heraus. Berufene Theoretiker und Praktiker erörterten in einer auch den Laien verständlichen Weise eine Enzyklopädie von Fragen, die die höhere Schule in Zukunft zu lösen haben sollte. Die Verfasser der einzelnen Beiträge brachten in ihnen, ohne daß sie durch ein vorher festgelegtes Programm beeinflußt worden wären, zum großen Teil kontradiktorisch ihre eigenen Ansichten zum Ausdruck. Man wird Norrenberg die Anerkennung nicht versagen dürfen, daß trotz aller Abweichungen im einzelnen die Aufsätze das Verdienst für sich in Anspruch nehmen können, dem Kampf um das Erziehungsideal nachhaltige Impulse gegeben zu haben. *Wesentlich sind die Ausführungen von K. Reinhard, der, obgleich er eine Verstärkung des nationalen Gedankens durch die richtige Einstellung zur fremden Sinnesart fordert, das deutsche Kulturideal doch nur aus der Verarbeitung eines fremden Stoffes erwachsen sieht.* „So hat das deutsche Volk die antike Kultur aufgenommen und ist ihrer im langen geistigen Ringen endlich

---

21 O. Immisch, Das Nachleben der Antike, in: Schriftenreihe: Das Erbe der Alten, Heft 1, Leipzig 1919, S. 2.

22 Ebenda, S. 61.

23 H. v. Arnim, Humanismus und Nationalgefühl, in: Das humanistische Gymnasium, Heidelberg 1915, S. 13.

24 J. Norrenberg, Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege, Leipzig und Berlin 1916.

im schönsten Sinne Herr geworden"[25]. Etwa zu gleicher Zeit erschienen Wychgrams bekannte „Beiträge zur Entwicklung des Unterrichtswesens"[26]. Der bekannte Lübecker Pädagoge war im Frühjahr 1915 von der Verlagsbuchhandlung Nemnich eingeladen worden, ein Buch zu schreiben über die Einwirkungen, die der Krieg vermutlich auf das deutsche Unterrichtswesen haben werde. Zur Beurteilung sollte das gesamte Schulwesen, das männliche und weibliche, das hohe, mittlere und das Volksschulwesen nach der unterrichtlichen und erzieherischen Seite dienen; auch der soziale und militärische Einschlag sollte untersucht werden. Der Wert der einzelnen Beiträge ist außerordentlich verschieden. Richtpunkte, die den Mitarbeitern von dem Herausgeber gegeben waren, wurde von diesen teils mehr, teils weniger befolgt, in der Regel schrieb ein jeder Autor doch über das, was ihm persönlich nahelag. Die einzelnen Verfasser gaben sich in erster Linie ein Selbstbildnis. Aber dennoch bietet das Ganze ein brauchbares Bild von den herrschenden Gedankenströmungen auf pädagogischem Gebiet. Das Sammelwerk ist besonders für eine eigene psychologische Untersuchung eine dankbare und ergiebige Quelle.

Alois Fischer, der bereits am Vorabend des Krieges vor der Baltischen Literarischen Gesellschaft die deutsche Kulturschule verlangte, in der die deutsche Kultur der klassischen Zeit der Mittelpunkt ist und nicht nur bei den antiken Völkern gefunden werden kann, hat ebenfalls im Sammelwerk von Norrenberg über die Form der deutschen höheren Schule seine Auffassung dargelegt. Die deutsche Erziehung habe aus dem Kriege zu lernen, stärker als bisher für die körperliche Widerstandsfähigkeit und ein verantwortliches Staatsbewußtsein zu sorgen. Über die Förderung und Mehrung der Vitalitätswerte hinaus aber dürfe sie die humanistisch-ethische Grundlage nicht verlieren. „Sie muß festhalten an dem Glauben an ein überindividuelles Reich der Vernunft und Werte, das allmählich zu verwirklichen Aufgabe des Menschengeschlechts ist ..."[27]. Auch für Fischer ist die Beschäftigung mit fremdem Volkstum und mit fremden Kulturen ein unerläßliches Bildungsmittel. Der Zwiespalt zwischen dem humanistischen Bildungsideal und der aus den Bildungskräften der deutschen Kultur geschöpften Nationalerziehung sei nur ein scheinbarer. Wenn alle erzieherischen Kräfte, die im Deutschtum stecken, hervorgeholt werden und die ganze Bildung zielbewußt die Jugend in das Leben ihres eigenen Volkes führt, wenn unter dem Ideal des Humanisten nicht der „farblose Kosmopolit, sondern die in ihrer Eigenart, auch ihrer nationalen, ent-

[25] K. Reinhardt, in der Einleitung zu: Norrenberg, Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege, Leipzig und Berlin 1916, S. 11.

[26] J. Wychgram, Die deutsche Schule und die deutsche Zukunft. Beiträge zur Entwicklung des Unterrichtswesens, Leipzig 1916.

[27] A. Fischer, Gedanken über die Form der deutschen höheren Schule, in: J. Norrenberg, Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege, Leipzig und Berlin 1916, S. 15. — Vgl. auch: A. Fischer, Die Lage der höheren Schule in der Gegenwart und ihre Aufgabe in der Zukunft, Riga 1913. — Fischer versteht unter Kultur „die Arbeit des Menschen und der Menschheit an der allmählichen Realisierung höchster, als Leitidee vorschwebender Werte" (S. 107).

wickelte Individualität“[28] verstanden wird, ist der Gegensatz behoben. Die Bewunderung, die frühere Zeiten der Antike entgegenbrachten, soll die Jugend ihr nicht mehr geben. Man bleibt dem humanistischen Gedanken des Gymnasiums treu, auch wenn man die deutsche klassische Zeit in den Mittelpunkt der Bildung rückt. Je mehr wir Deutsche werden, „unserer Eigenart und unseres Eigenwertes bewußt, gelangen auch wir zu der uns möglichen Ausprägung und Vollendung der Humanität“[29].

Kerschensteiner bestreitet, daß man als einheitliches Erziehungsziel den nationalen Gedanken hinstellen kann und sieht das einheitliche Prinzip aller Erziehung dann verwirklicht, wenn man den Menschen zum Kampfe erzieht. Den Menschen zum Kampfe erziehen aber heißt, „ihm echte Werte geben“, wobei diese Wertvermittlung seine Arbeitsschule übernehmen soll. „Darin liegt das charakteristische Merkmal der Schulreformpläne, die seit zwei Jahrzehnten mein Herz erfüllen, nämlich die Stätten des rechten Erwerbs von Kulturwerten auch in Stätten des rechten Gebrauchs umzuwandeln“[30].

In seinem Marburger Vortrag vor der Gesellschaft der Freunde des humanistischen Gymnasiums hat Ernst Maas für das Verhältnis des antikischen zum deutschen Geist das Gleichnis von den früh getrennten zwei Brüdern gebraucht. Während wir die Germanen nach der Trennung im Norden finden, ziehen die anderen in das Sonnenland des Südens. „Gleich waren ihre Naturanlagen, aber verschieden stark ihre Entfaltung“[31]. Während im Süden alles freier, voll Anschauung, Plastik und Phantasie ist, haben wir im Norden, wo alles schwer aufliegt, eine Verlangsamung, die größere Gebundenheit. Aber das gemeinsame Arteigene hat in beiden Literaturen die sicheren Spuren gemeinsamer Ahnen hinterlassen, wobei das Wesen des Hellenischen das Maß ist, selbst dann, wenn Griechenland seit Jahrhunderten eine Wüstenei ist. „Paläste, verwittert und halbzerfallen, bleiben in ihrer ruhenden Schönheit doch edler und wirken tiefer als so viel Bauten von heute.“[32]. Kein Gebiet unseres geistigen Besitzes ist durch unsere Kraft allein geworden, sondern durch Kulturgemeinschaft, und wir bedürfen immer wieder der Fühlung mit dem mütterlichen Boden der Antike. „Wo diese Fühlung verloren geht, da tauchen die natürlichen Triebe zur Verwilderung immer wieder auf“[33]. Weil das germanisch-deutsche Volkstum unmittelbar der weltgeschichtliche Erbe des Römertums und damit des antiken Kulturgutes überhaupt sei, soll die hellenische Geisteswelt und ihre Mittlerin, die ewige Roma, stets eine lebensspendende Macht

---

28 A. Fischer, Gedanken über die Form der deutschen höheren Schule, in: Norrenberg: Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkrieg, S. 21.

29 Ebenda, S. 21.

30 G. Kerschensteiner, Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden, Leipzig und Berlin 1916, S. 29.

31 E. Maas, Vom Wesen der Deutschen und Griechen, in: Neue Jahrbücher für das Klassische Altertum, Geschichte und Literatur, Bd. 37, Berlin 1916, S. 650.

32 Maas, ebenda, S. 653.

33 Maas, ebenda, S. 653.

in unserer gesamten Bildung bleiben[34]. Man müsse gegenüber jenen Reformbestrebungen und ihren Trägern, die das Gymnasium in eine nationale Schule verwandeln wollen, oder den Realisten, denen der Krieg der Sieg der realistischen Bildung bedeutet, oder den allgemeinen „berufsmäßigen Reformern" immer die unerschütterliche Überzeugung haben, „daß mit der Aufgabe der humanistischen Bildung das deutsche Volk innerlich verarmte und verlöre ..."[35]. Um das Leben der Gegenwart zu verstehen, brauchen wir die Antike, ohne sie stehen wir blind in der Gegenwart. „Wo neues Wesen erstand, da geschah das dadurch, daß das antike Wesen wieder erwachte"[36].

Kein Unbefangener wird die gesellschaftliche Schichtung unseres Volkes, wie sie ist, bei der Regelung der Bildungsfragen völlig beiseite lassen können, aber dieser Gesichtspunkt darf nicht in erster Linie stehen. So sehr man dem Vertreter der Erziehungswissenschaft an der Universität Berlin, F. J. Schmidt, dann beipflichten muß, wenn er betont, es könne eine organische Einigung des Erziehungs- und Bildungswesens nicht aufgrund des Unterrichts, sondern nur des Erziehungsprinzips zustande kommen, so entschieden wird man bezweifeln müssen, daß „der Grundzug des deutschen Geisteswesens das Prinzip der Selbstbildung ist, und daß daher nichts zu voller Kraftentfaltung gelangen kann, als was auf diesem Quell entspringt"[37]. Da für Schmidt das Bildungswesen in seiner Vollentwicklung weder ein kirchliches noch ein staatliches, sondern ein soziales Gebilde ist, verlangt er ein freies Volksbildungswesen, dessen ureigenstes Moment darin liegt, daß es die oberste, freiheits- und persönlichkeitszeugende I d e e der Selbstbildung in allen und für alle zur vollen Entwicklung bringt; denn „ihre wesentliche Bestimmung bestehe darin, aus dem Zustand der bloßen Naturgemeinschaft zu demjenigen der Gesittungs- und Bildungsgemeinschaft emporzustreben. Vom höheren weltgeschichtlichen Standpunkt aus gesehen sind wahre Nationen lediglich die Bildungsnationen"[38]. Nur durch die soziale Vergemeinschaftung des Geisteslebens vermögen wir zur nationalen Einheit zu kommen. Nicht die Religion, nicht die Sitte, nicht die Politik kann uns national vereinheitlichen, sondern nur eine einheitliche geistige Gesinnungsbildung. „Nur die geistige Gesittungsbildung kann uns über die religiösen und politischen, über die individuellen und berufsständischen Gegensätze hinweg miteinander vereinigen, indem sie unserem Denken, Glauben und Wollen ein allgemeines und gleiches Ziel der Humanitätsbildung zu setzen imstande ist"[39]. Wenn auch für Schmidt der Ausgangspunkt seines

[34] Siehe dazu: F. Cramer, Geschichtliche Bildung. Etwas zum Kapitel Krieg und Erziehung. In: Neue Jahrbücher für Pädagogik, Bd. 38, Leipzig und Berlin 1916, S. 6 ff.

[35] E. Stemplinger, Der Dreibund gegen die humanistischen Studien, in: Neue Jahrbücher usw., Bd. 38 S. 20.

[36] E. Stemplinger und H. Lamer, Deutschtum und Antike in ihrer Verknüpfung, in: Aus Natur und Geisteswelt, Bd. 689, Leipzig und Berlin 1920, S. 19.

[37] F. J. Schmidt, Volksvertretung und Schulpolitik, Berlin 1919, S. 13.

[38] Ebenda, S. 15.

[39] Ebenda, S. 23.

Bildungszieles ein anderer als der jener antikischen Humanisten ist, und er die Wurzeln der geistigen Nationaleinheit in der Selbsterhebung des Volkes zu einer sozialethischen Bildungsgemeinschaft sucht, ist er in der Zielsetzung schließlich doch mit ihnen einig. An Stelle einer individuellen Wissensbildung wird die Persönlichkeitsbildung von ihm zum einheitlichen Erziehungsziel erhoben, vermöge derer „das ewigkeitliche Bestimmungsmoment der menschlichen Wesensgleichheit auf die gleiche Weise seine Verwirklichung findet“[40]. Die wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Freiheit können nur Vorstufen zur wahren Freiheit sein, zu jenem höchsten Gut der objektiven Gestaltung der persönlichen Wesensgleichheit, und „als solche vollendet sie sich erst durch die Selbsthervorbringung der geistigen Nationaleinheit in einem sozialhumanistischen Bildungsorganismus“[41].

Die Deutsch-Humanisten.

Den Unterschied des am Mittelalter vor allem anschaulichen spezifisch deutschen Formprinzip und des an der Antike veranschaulichten humanistisch-hellenischen Formprinzip aufzuzeigen, hat Richard Benz mit seinen „Blättern für deutsche Art und Kunst“ unternommen. Die Blätter sollen Antwort auf die Frage geben, warum wir keine geistige Einheit haben. Unter der Überlagerung mit fremden Idealen, Formen und Einrichtungen, die mit der Renaissance zu uns gekommen sind und unter deren Herrschaft wir seit 400 Jahren stehen, haben wir den Zusammenhang mit der eigenen nationalen Vergangenheit, wie sie vor dieser Zeit war, verloren. „Die Grenzscheide dieser beiden Welten ist die Renaissance“[42]. Sie hat die Nation in Gebildete und Ungebildete zerspalten. Während die geistige Kultur des Mittelalters, die in einer allen verständlichen Bilder- und Symbol- und Seelensprache redete, eine Volkskultur war, fehlte seit der Renaissance die Grundlage einer gemeinsamen Weltanschauung. Mit dem Zeitpunkt aber, wo das neue kulturelle Wollen auf reine Darstellung nach fremden, zunächst klassischen Gesetzen abzielte oder auf Darstellung fremder Mythologie und Historie ausging, bedeutete dies für den Aufnehmenden das Erfordernis einer besonderen Bildung. „Es bedurfte also fortan der Wissenschaft und der Kennerschaft, um Kunst zu genießen ... Diese Bildung war nur einer verhältnismäßig kleinen Schar zugänglich, denn sie forderte Zeit und Geld. So blieb sie der Gesamtheit des Volkes verschlossen“[43]. Da die Schule die wichtigste Bildungsanstalt ist, hat sie zwar auch die Voraussetzung für das Verständnis a l l e r wahren Kultur zu schaffen, die auch in der Kenntnis der Geschichte der Griechen und Römer und ihrer Ideale besteht.

---

40 F. J. Schmidt, a. a. O., S. 51 f.

41 Ebenda, S. 52.

42 R. Benz, Die Renaissance, das Verhängnis der deutschen Kultur, in: Blätter für deutsche Art und Kunst, Jena 1915, S. 1.

43 R. Benz, ebenda, S. 6.

Benz wehrt sich nur dagegen, daß man dem zu erziehenden Geschlecht die Geschichte zweier längst erstorbener Völker vor der Geschichte des eigenen lebendigen Volkes voranstellt. Eine neue Kultur ist für ihn nicht denkbar, ohne ein neues Bildungsideal und seine Verwirklichung in neuen Bildungsanstalten. „Wir müssen wieder zurückfinden zu unserer nationalen künstlerischen Vergangenheit. Es ist eine fast selbstverständliche Forderung, daß wir dort wieder anknüpfen, wo das Eindringen des Fremden, die Renaissance uns abgerissen hat“[44]. Wie einst im Mittelalter der deutsche Geist auf den fremden Elementen des Christentums und der Antike sich seine eigene geistige Welt nach eigenen Gesetzen schuf, „müssen wir nun, nach der Erfahrung eines Weltkrieges, für eine wahre Wiedergeburt des deutschen Geistes bereit sein“. Wie damals der deutsche Geist fernab allem falschen humanistischen Streben nach Menschheitskultur stand, sondern im „naiven Geltendmachen seiner volkstümlichen Anlagen seine Aufgabe erblickte, müssen wir an dem Ernst und an der Inbrunst alter deutscher Sprache, Dichtung und Kunst wieder lernen, auch in geistigen Dingen wahrhaft deutsch zu sein“[45], dabei müssen wir von vornherein der Gefahr begegnen, der die Romantiker dadurch erlagen, daß sie die künstlerische Weltanschauung des deutschen Mittelalters mit der katholischen Glaubensansicht verwechselten. Richard Benz wehrt sich gegen jede Renaissance romanischen oder antiken Wesens. Sein Ziel ist eine „Wiedergeburt der alten deutschen Kunst und Kultur“[46].

Wenn auch andere dem Ideal eines „rein deutschen Humanismus“ wohlwollend gegenüberstehen, so ist die Forderung nach einer deutschen Renaissance wohl kaum s c h ä r f e r gefaßt und mit g r ö ß e r e m N a c h d r u c k als von Konrad Burdach vertreten worden. In einer Rede im Rahmen der deutschen Abende des Zentralinstitutes für Erziehung und Unterricht hat Konrad Burdach bekannt, daß er dem Ideal eines deutschen Humanismus nicht grundsätzlich abgeneigt ist[47]. Burdach glaubt, daß der deutsche Geist seit der Übernahme des Christentums und der Antike niemals etwas für sich Selbständiges und ein aus sich selbst Entwickeltes gewesen sei. Er habe stets aufs stärkste die Einwirkungen der Nachbarvölker in sich aufgenommen und auch in seiner scheinbar selbständigsten Zeit, dem Mittelalter, eine gemeinsame nationale Kultur nicht besessen. Die Eigenart der Deutschen könne nur sein, die gemeinsamen Einflüsse der nordisch-gotischen und der südländisch-antikischen Überlieferung wie in einem Spiegel zusammenzufassen, und alle nationale Verselbständigung könne nur darin bestehen, daß der „aufnehmende Spiegel zum schaffenden Spiegel“ werde, der aus seiner starken Eigentümlichkeit heraus das Aufgenommene souverän verarbeite und als Ausdruck seines Wesens

[44] R. Benz, a. a. O., S. 39.
[45] R. Benz, ebenda, S. 40.
[46] R. Benz, ebenda, S. 40.
[47] K. Burdach, Deutsche Renaissance, Betrachtungen über unsere zukünftige Bildung, in: Deutsche Abende. Acht Vorträge im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin 1916.

gestalte. Burdach betont weiterhin, daß er Goethes Ausspruch, man werde erst durch die Anschauung der Antike eigentlich zum Menschen, ablehne. Für ihn hat die Antike und ihre Wiederauferstehung in der Renaissance nie ein universelles Menschheitsideal gehabt. Und jenen Überzeugungen, die im Humanismus eine Gefahr für die nationale Bildung sehen, entgegnet er auf das schärfste, „daß eine echte Menschheitskultur nur aus dem Erdreich einer individuellen Volksanlage, aus der nationalen Eigenart aufwachsen kann; ... Humanismus und Renaissance sind gleichzeitig geboren mit dem Nationalitätsbegriff“[48]. So bedeutet z. B. für Italien die Geburtsstunde des Humanismus das Erwachen des italienischen Nationalbewußtseins zu einer selbständig führenden Macht der europäischen Bildung. Die Haltung der antiken Staaten und Völker, ihre Kriegsführung, ihre Behandlung der besiegten Feinde und vor allem die Bedeutung des Wortes „Barbaren“ zeigen, „daß Griechen und Römer nur eine einzige Kultur anerkannten, die auf der nationalen hellenischen Grundlage. Wer sie nicht verstand, der hieß ihnen 'Barbar', d. h. unverständlich und bildungslos“[49]. Burdach erhofft, daß aus dem Schrecken des Krieges und seiner alles in Fluß bringenden Wertsysteme und Ideale, eine nationale deutsche Renaissance erwachse, die dritte deutsche Renaissance. Nachdem die erste deutsche Renaissance, die im Reformationszeitalter, vom Ausland kam und jene zweite im 18. Jahrhundert, die deutsche Geister schufen, wenig Bestand hatten, soll die neue Bewegung ihre Vorgängerinnen übertreffen durch eine naturgemäßere Grundlage und durch festere Dauer. „Dieser deutsche Humanismus der Zukunft wird, den Blick auf den ewigen Jungbrunnen menschlicher Bildung, das hellenisch-römische Altertum, gerichtet, dessen Kultur in lebendiger Kenntnis, aber mit einer unseres eigenen Selbst bewußten Freiheit umfassen“[50], wobei das einst in unserem Leben herrschende absolute Menschheitsideal als sehr gefährlicher Irrtum zu betrachten ist[51]. Burdach will es jedoch fortan allen Wissenschaften freistellen, „Gefäße des Humanismus zu werden, d. h. desjenigen Bemühens, das den idealen Typus des Menschen nur durch universelle Ausbildung der nationalen Anlage, durch Entfaltung und Steigerung der eigenen Individualität zu verwirklichen strebt“[52]. Wie der Einzelne nur als Glied der Gemeinschaft leben kann, so sollen auch die Völkerindividualitäten und die nationalen Kulturen in friedlichem Wettbewerb leben, in „einem Verein, den wir dann wohl Menschheit nennen dürfen. In diesem Sinne allein gibt es eine einheitliche menschliche Kultur, ein Menschheitsideal und ist der Humanismus ihr Träger und Verbreiter. In diesem neuen Sinne soll das

---

48 K. Burdach, Reformation, Renaissance, Humanismus. Zwei Abhandlungen über die Grundlage moderner Bildung und Sprachkunst, Berlin 1918, S. 145 f.

49 K. Burdach, Deutsche Renaissance usw., S. 85.

50 K. Burdach, Reformation, Renaissance usw., S. 202 f.

51 Vgl. auch hierzu: Karl Knabe, Der Weltkrieg und die deutsche Schule, Leipzig 1915. — Knabe tritt in seiner Schrift ebenfalls für einen nationalen deutschen Humanismus ein.

52 K. Burdach, Reformation, Renaissance usw., S. 202 f.

deutsche Gymnasium der Zukunft ein humanistisches sein und bleiben"[53].

Auch E. Meumann hatte sich im ersten Kriegsjahr in seinen Vorlesungen über das Problem einer deutschen Nationalerziehung geäußert und dabei die Idee der Volkserziehung der Idee einer rein humanen Erziehung gegenübergestellt. Für ihn stellt jede Nation eine geistige Eigenart dar, und „wo sie im Zusammenhang der menschlichen Gesamtkultur unersetzliche Werte herausstellt, vermag sie dieses nur durch ihre geistige Eigenart. Nur Völker sind reale sittliche Gemeinschaften, die Menschheit als sittliche Gemeinschaft existiert überhaupt nicht"[54]; sie ist teils eine logische Abstraktion, teils ein unendlich fernes regulatives Ziel des Handelns. Allen kosmopolitischen Theoretikern hält Meumann entgegen, daß einmal alles, was die Angehörigen gleicher Nationen zusammenschließt, sie zugleich von den Angehörigen anderer Nationen trennt, zum andern auch, daß eine allgemeine menschliche Solidarität und Gemeinschaft die Nivellierung, Verwischung oder gar Aufhebung aller nationalen Eigenarten voraussetzt. So kann der Weg zu einer weltbürgerlichen, allgemeinen, menschlichen Erziehung für ihn nur von der Idee einer nationalen Volkserziehung ausgehen. Lorenz hat sich im Norrenbergschen Sammelwerk ebenfalls ähnlich gegen das „Trugbild der Allgemeinbildung" gewandt und eine organische Volksbildung verlangt. Jede bisher für die Menschheit tätige Kulturbewegung habe überhaupt nur dort kraftvolle Wirksamkeit entfaltet, wo sie volkhafte Färbung gewann, und nur die Leistung, die ein Volk durch Herausarbeitung seiner besonderen Eigenart zu schaffen vermochte, sei in die Welt- und Menschheitskultur übergegangen. „Schon die Erhebung vor 100 Jahren brachte die Erkenntnis, daß die Menschheit sich nirgends unmittelbar als im eigenen Volkstum offenbare. Wie der Einzelne durch Steigerung seines besonderen Könnens für das Volk besonders wertvoll ist, so das Einzelvolk durch seine Sonderleistung für die Menschheit, d. h. für die Gesamtheit oder doch einen großen Teil der übrigen Völker"[55]. Selbst für Gerhard Budde, der sich lange vor dem Kriege die Lebensaufgabe stellte, als Ziel aller Schulreform das „Deutsche Gymnasium" durchzusetzen, in dem die Deutschkunde im Mittelpunkt des Lehrplanes stand, ist der tiefere Sinn der Erziehung doch ein humanistischer geblieben; die Erziehung hat den Menschen zu seiner eigentlichen Bestimmung als Mensch zu führen. In seinen pädagogischen Schriften und namentlich in seiner auf Euckens Philosophie begründeten neuidealistischen „Noologischen Pädagogik" gehört der Mensch in seiner Bestimmung als kosmisches, soziales und naturhaftes Wesen vor allem und in erster Linie einer zeitüberlegenen Geisteswelt an, die er sich in fortgesetztem Kampfe mit dem Bloßmenschlichen aneignen muß. Zu diesem Kampfe muß ihm

---

53 K. Burdach, Deutsche Renaissance usw., S. 96.

54 E. Meumann, Zeitfragen deutscher Nationalerziehung, Leizpig 1917, S. 35.

55 P. Lorentz, Das Trugbild der Allgemeinbildung, in: Norrenberg: Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkrieg, Berlin 1916, S. 59.

die Erziehung das Rüstzeug liefern, indem sie ihn lehrt, die Forderungen des Geisteslebens als absolut bindende Norm anzuerkennen. Auch für Budde war das oberste Unterrichtsziel das humanistische und in dieser Zielsetzung trifft er mit den neuhumanistischen Begründern des Gymnasiums zusammen. Aber für sie ging der Weg zu diesem Ziel durch das Griechentum, für Budde dagegen durch das Deutschtum. Im Krieg ist ihm dies noch eindringlicher geworden und seine Erfüllung konkreter vor die Seele getreten; eng hat er sich dem Germanistenverband und seinen bereits auf der ersten Tagung in Marburg am 29. Sept. 1913 ausgesprochenen Forderungen angeschlossen. Wenn auch die Antike noch ihre unbestrittene Größe behält, hat sie doch ihre Grenzen, und größer als das Altertum ist das echte Deutschtum. Im stolzen Bewußtsein dessen, was echtes Deutschtum im Kriege geleistet hat, fordert Budde, „daß unser Volk sich endlich einmal des unvergleichlichen Wertes der deutschen Kultur und ihrer Überlegenheit über alle antiken und modernen fremden Kulturen bewußt werde und von solchem Bewußtsein aus sein kulturelles Leben gestalte ..."[56]. Auch für Budde bleibt der humanistische Bildungsgehalt höchster Wert, nur glaubt er ihn durch das echte Deutschtum, das zugleich die höchsten Menschheitsideale in sich schließt, erreichen zu können. Das Deutschtum ist die ergiebigste Quelle humanistischer Bildung; „weil es die unleugbaren Vorzüge der Antike in sich übernommen, aber zugleich deren Einseitigkeit durch Übernahme der im Christentum wurzelnden humanistischen Bildungswerte überwunden hat"[57].

Aus der völkischen Turnbewegung kommend, erhob auch Neuendorff immer wieder den Ruf nach Hebung des völkischen Selbstbewußtseins und Verwirklichung eines eigenen deutschen Kulturideals. Der Nation müßte das Bewußtsein gegeben werden, daß Gesundheit, Kraft und Gewandtheit nicht einen Schmuck des Lebens, sondern einen unabtrennbaren Teil des neuen deutschen Ideals bilde. „Nicht einem verschwommenen Menschheitsideal, sondern diesem Mannesideal"[58] soll die nachwachsende Generation nachstreben. Obwohl auch ihm einsichtig ist, daß die sittlichen Grundsätze als Erfahrungstatsachen den Schülern längst bekannt sind, bevor sie die Schule besuchen, wünscht er dennoch ihre begriffliche Kenntnis und das Verständnis für ihre Bedeutung innerhalb eines überpersönlichen und überirdischen Reiches ewiger Werte. „Die Kenntnis der sittlichen Begriffe und das Verständnis für ihre Bedeutung innerhalb eines überpersönlichen und überirdischen Reiches ewiger Werte sowie für ihre Prägung im deutschen Wesen ... hat die völkische Erziehung zu vermitteln"[59]. Für Neuendorff darf die Schule niemals die Vermittlung reiner praktischer Bedürfnisse dienen. „Was sie treibt, treibt sie zur Erhöhung der Per-

---

56 G. Budde, Krieg und höhere Schule, Langensalza 1913, S. 25 f.

57 G. Budde, ebenda, S. 30.

58 E. Neuendorff, Kriegserfahrung und Neugestaltung des höheren Schulwesens, Leipzig und Berlin 1917, S. 5.

59 E. Neuendorff, ebenda, S. 7.

sönlichkeitswerte der deutschen Menschen"[60]. Die Schule soll sich darauf besinnen, daß sie autonom ist. Und wenn auch ihre höchste Aufgabe nicht darin bestehen kann, fremden Kulturidealen nachzulaufen, sondern eigene zu schaffen und aus eigener Kraft und eigenem Willen die künftige deutsche Entwicklung zu lenken, muß sie doch den „ewigen Ideen der Menschheitskultur in den Grenzen der völkischen Bedingtheiten dienen ..."[61]. Trotz seiner humanistischen Neigungen muß Neuendorff unter jene Männer gerechnet werden, die mit Nachdruck die Forderung erhoben, daß sich die deutsche Schule um das Deutsche zu konzentrieren habe. Die zentrale Kraft im Bildungs- und Erziehungsplan, auf die alles zurückläuft, zu der alles in Beziehung steht, sieht er in der „Volkstumskunde". Eine Volkstumskunde muß der Jugend vermittelt werden mit deutscher Sprache und deutschem Schrifttum, deutscher Religion, deutscher Geschichte und deutscher Länderkunde, die in einfacher Natürlichkeit echtes Volkstum, wie es im Volksbrauch und in Volksliedern seinen Niederschlag hat, ausdrückt.

Die vorstehende Darstellung der unter dem Eindruck des Kriegserlebnisses erfolgten Erörterung der Erziehungsidee bedeutet eine wichtige Etappe in der Problemgeschichte der deutschen Erziehungswissenschaft. Zwar hat das Kriegserlebnis den Bann des humanistischen Bildungsgedankens nicht vollends brechen können, ihn aber doch in einer Weise aufgelockert, daß der Raum für die neuaufstrebende Problemerörterung um die Grundlage der Erziehung freier wurde. Der Wurzelgrund des eigenen nationalen Wesens und Lebens, die Deutschheit, das Volkstum, tritt in seiner ursprünglichen und totalen Bedeutung als Erziehungsgrundlage schon so stark in die Erscheinung, daß der Humanismus nur noch als eine sterbende Welt anmutet. Zwar hat die Erziehungswissenschaft immer noch den beengten Raum der planmäßigen und bewußten Bildungsarbeit und des persönlichen und institutionellen Erziehertumes, wie er in Schule und Unterricht gegeben ist, vor Augen, ohne entscheidend zu erkennen, daß die eigentliche Erziehung, bereits vor aller planmäßigen und bewußten, persönlichen und institutionellen Bildungsarbeit, die ursprüngliche und spontane Wirkung der historisch-politischen Lebenswirklichkeit des Volkes, d. h. des Volkstumes als der aktiven Gegenwartsgestalt des Volkslebens ist, und daß darum die eigentliche Erneuerung, Wiedergesundung und Verlebendigung ihres Wurzelgrundes, eben des Volkslebens und Volkstumes, gelegen sein muß. Aber man hat wenigstens die grundlegende Erziehungsbedeutung der Deutschheit und des Volkstumes für die planmäßige Bildungsarbeit erkannt und sie zum Schul- und Unterrichtsprinzip erhoben.

Hätte nicht das jähe Ende des Krieges und der Wiederverfall der Nachkriegsjahre in den liberalen Allmenschheitstraum den Aufbruch des Erziehungsdenkens der Kriegszeit verschüttet und den neuen Weg der Erziehungswissenschaft jäh abgeschnitten, wahrlich, die

[60] Ebenda, S. 18.
[61] Ebenda, S. 19.

deutsche Erziehungswissenschaft wäre kraftvoll auf neuer Bahn gewesen. Nun blieb es der nationalsozialistischen Erhebung bzw. dem aus ihr erwachten Erziehungsdenken vorbehalten, den Faden der Entwicklung der pädagogischen Problemerörterung dort wieder aufzugreifen, wo er abgebrochen war, um ihn in einem neuen Deutschland weiterzuführen.

IV. Die Einwirkung des Kriegserlebnisses auf die Theorie des Erziehungs*gutes* und Bildungs*inhaltes*.

Der Durchbruch und die Klärung des Nationalgedankens in der Erziehung, der immerhin wesentlich vorangetragen wird, aber doch andererseits die ganze Schwere der Belastung durch den humanistischen Gedanken nicht vollends überwinden kann, kommt nun noch deutlicher und wirksamer zur Geltung, wo es sich um die Frage des Erziehungsgutes und Bildungsinhaltes handelt, die der Wendung in der Erziehungsidee gerecht werden sollen. Hier kommt die Berücksichtigung des Gedankens der ideellen und materiellen Lebensnotwendigkeiten noch stärker zur Entscheidung. In der Reichhaltigkeit der pädagogischen Auffassungen tritt als unverrückbarer Pol in dem Auseinandergehen der Meinungen der Wunsch nach Bestärkung des national-pädagogischen Gedankens dennoch entscheidend in den Vordergrund. Zu der Auffassung, daß das altüberkommene humanistische Gymnasium zeitlich keineswegs in seinen antiken Sprachen gekürzt werden dürfe, wird von anderer Seite entgegnet, daß die Lehren des Krieges auf ein viel stärkeres Betonen des naturwissenschaftlich-mathematischen Unterrichts hindeuteten, und daß man deshalb diesen Fächern ein größeres Gewicht beilegen solle. Wie das alles zu geschehen hat, darüber sind sich die einzelnen Wortführer uneinig. Die einen behaupten, daß eine Verkürzung der Stunden eintreten müsse, die anderen nennen diesen Verbesserungsvorschlag mechanisch und verlangen eine stärkere Konzentration des Unterrichts. Wieder andere versuchen das Vielerlei der Lehrpläne durch eine philosophische Propädeutik zu überbrücken. Diesen allen tritt der Germanistenverband und die von ihm getragene national-pädagogische Bewegung entgegen mit den Forderungen auf stärkere Betonung der nationalen Fächer Deutsch, Geschichte und Heimatkunde. Wenn der Germanistenverband in den Auseinandersetzungen mit den Humanisten deren Menschheitsideal durch ein deutsches Kulturideal begegneten, so verlangt er in den Kämpfen um die neuen Bildungsinhalte, anstelle der alten Sprachen, Deutsch als Mittelpunkt des Unterrichts. Stärker als bisher hofft man dadurch den Willen zu bilden an der Erweckung des deutschen Volkstums und eines neuen deutschen Menschen. In seiner Eingabe an die Regierung hat der Germanistenverband als Grundlage des Unterrichts die Deutschkunde gefordert, um über alle Einzelzwecke hinaus den verschiedenen Lehr-

anstalten ein allgemeines Ziel zu stecken: die Ausprägung des Volksgeistes und der Eigenwerte deutschen Volkstums. Geschichte und Heimatkunde als weitere national-wertvolle Fächer sollen damit gleichzeitig in eine Zentralstellung aufrücken. Die aus den Leitideen des Erziehungszieles gefolgerten Forderungen der antikischen Humanisten hinsichtlich der Bildungsgüter, sollen hier nicht weiter erörtert werden[1]. P. Ankel, der Vorsitzende des „Bundes der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Frankfurt a. M. und den Nachbarstädten" hat sie dahingehend formuliert, daß die Antike der eigentliche Mittelpunkt sei, von der aus die gesamte Orientierung zu erfolgen habe. So sehr er wünscht, daß „das Deutsche wie ein warmer Hauch"[2] die ganze Arbeit des Gymnasiums durchwehe, ebenso wenig will er es „als Fach auch nur z. T. an die Stelle des Griechischen und Lateinischen treten lassen".

Im Kampf um die Nationalisierung des Erziehungs- und Bildungsgutes muß besonders G. Sprengel genannt werden, der als Sprecher der sich neu anbahnenden national-pädagogischen Bewegung Ankel entgegentrat[3]. Wenn das Lebenswerk dieses erfahrenen Pädagogen mit einem Wort festgelegt werden soll, braucht man nur die Überschrift einer seiner früheren buchmäßigen Veröffentlichungen zu nennen: „Die Notlage des deutschen Unterrichts" (1909). Im Jahre 1916 hat er in einem Vortrag bei einem der „Deutschen Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" die von ihm geforderte „Deutsche Kultureinheit" erneut umrissen und den Begriff der deutschen Kultur einer Klarstellung unterzogen. Abzulehnen sei die Anschauung, als sei ihr wertvollster Gehalt fremden Ursprungs. Diese deutsche Kultureinheit müsse künftig die Grundlage unserer Geistesbildung abgeben und mit ihren lebendigen Kräften die Jugend erfüllen, sich in ihr so fortzeugend erneuern. Es sei unumgänglich, auf den höheren Schulen ein zusammenhängendes Bild der deutschen Kulturentwicklung anhand des deutschen Schrifttums zu geben. Unsere Sprache enthalte bereits eine lebendige Kulturgeschichte des deutschen Volkes. Neben der fortlaufenden Betrachtung, die die letzten Jahre der höheren Schule umfasse und mit der mittelhochdeutschen Dichtung einsetze, müsse die Einheit unseres Geisteslebens durch mannigfache Stoff- und Motivgruppen beleuchtet werden: deutsche Sittlichkeit in ihren verschiedenen Erscheinungsformen, Glaube, Naturgefühl, Verhältnis zum Staat, Familienleben, die Ausprägung des Volkstums in der Eigenart der Stämme, der Mundarten, in der Erscheinung der verschiedenen Stände

---

[1] Vgl. hierzu den Aufsatz von W. Classen, in: J. Wychgram, Die deutsche Schule und die deutsche Zukunft. Beiträge zur Entwicklung des Unterrichtswesens, Leipzig 1916.

[2] P. Ankel, Vom ‚Mittelpunkt des Unterrichts' auf dem humanistischen Gymnasium, in: Monatsschrift für höhere Schulen, 14. Jg. (1915), S. 65 ff.

[3] Es sei auf die bereits im Abschnitt II und III angeführte Literatur verwiesen, die neben der Behandlung der Erziehungsidee gleichzeitig Auskunft über die Neugestaltung des Bildungsgutes und die Bedeutung der einzelnen Fächer im Lehrplan gibt.

und Berufe; dazu kommt die Betrachtung einzelner Stoffe in der verschiedenartigen Gestaltung der Zeiten, wie die Nibelungensage von den Siegfriedsmärchen bis zu den Neudichtungen des 19. Jahrhunderts. Wie die Dichtungen muß auch die deutsche Kunst immer unter ihren besonderen eigentümlichen Voraussetzungen betrachtet und beurteilt werden. Überall wird sich so in der Einzelerscheinung das große Ganze der deutschen Kultur und ihre Eigenart wiederfinden. Für diese bedeutsame Aufgabe fordert Sprengel für den deutschen Unterricht der Zukunft einen ausreichenden Raum und die erforderlichen Hilfsmittel. „Unsere lebende Muttersprache muß — womöglich unter Zurückschiebung des Beginns des fremdsprachlichen Unterrichts — Ausgangspunkt und Rückgrat aller Spracherziehung werden ... Hier sehen wir die Kraft am Werk, die durch eine lange Reihe von Geschlechtern unser Volkstum geschaffen hatten, hier die Werte verkörpert, die in unserer völkischen Eigenart leben und wirken“[4]. Die neuen Lehrpläne haben wohl Ansätze gemacht, diese Forderungen zu erfüllen. Sie legen dem deutschen Unterricht schon einen bedeutenden Wert für die Erziehung bei. Aber diese hohe Wertung ist in der Ausführung der Lehrpläne nicht zur Wirklichkeit geworden, sie haben den Kernpunkt aller nationalen Erziehung bisher übersehen. „Den Grundpfeiler solcher bewußten einheitlichen deutschen Erziehung kann im Bunde mit einem national eingestellten und kräftig ausgebildeten Unterricht in der Geschichte und Erdkunde nur der deutsche Unterricht abgeben“[5]. R. Block hat die Grundlage für die neuen Bildungsgüter noch durch die Fächer Zeichnen und Gesang erweitert. Der Krieg hat auch ihn in seiner Erkenntnis bestärkt, „daß deutsche Weltanschauung an sittlichem Ernst von keinem Volk der Gegenwart erreicht wird, daß wir den anderen mehr zu bieten haben, als sie uns“[6]; darum müssen die national-ethischen Fächer, insbesondere Deutsch, Geschichte, Erdkunde, „getragen und durchdrungen von pädagogischem und philosophischem Geiste, der Mittelpunkt werden einer jeden deutschen Schule für Knaben und Mädchen und dort einen viel breiteren Raum einnehmen wie seither“[7]. Cl. Bojunga, der Hauptreferent des 1. Germanistentages, hat ebenfalls im Wychgramschen Sammelwerk die zentral-eminente Bedeutung des deutschen Unterrichts unterstrichen. „Das Deutsche steht im Mittelpunkt des Gesamtunterrichts; alle anderen Fächer nehmen stets darauf Bezug“[8]. Während in der Staatsgeschichte die Gegenwart aus der Entwicklung zu begreifen ist, und fremde Geschichte nur in die Schule gehört, soweit sie zum Verständnis der Einwirkung auf unsere deutsche Entwicklung unumgänglich ist, ist in der Erdkunde das germanische Mitteleuropa von Flandern bis Siebenbürgen als Einheit zu begreifen.

---

4 J. Sprengel in: Wychgram, Die deutsche Schule und die deutsche Zukunft, S. 398 f.

5 J. Sprengel in: Norrenberg, Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkrieg, Leipzig und Berlin 1916, S. 84.

6 R. Block in: Wychgram, S. 31.

7 R. Block, ebenda, S. 30.

8 Claus Bojunga, in: Wychgram, S. 36.

„Gleich sorglich wird die Kunde vom Heimatgau getrieben; von ihm als Urzelle geht die Vaterlandskunde aus, die sich dann zur Erdkunde erweitert ... die Beziehungen zur Heimat entscheiden über den Unterrichtswert der fremden Landeskunde“[9]. Hermann Haack spricht im selben Sammelwerk die Hoffnung aus, daß die deutsche Schule der Zukunft im „vollwertigen geographischen Unterricht an allen Schulen und durch alle Unterrichtsstufen“ ihre Erfüllung findet. Fußend auf Herbart glaubt er, daß im erdkundlichen Unterricht allein die Möglichkeit einer Verbindung der natur- und geschichtskundlichen Fächer gegeben sei. „Die Erdkunde läßt sich nicht hineinzwängen in das Schema Naturwissenschaften—Geisteswissenschaften: sie steht auf der Brücke zwischen beiden. In dieser Brückenlage lag ihre Schwäche ... aber wird für die Zukunft auch ihre Kraft liegen“[10]. Während die Vorgenannten die fachmäßige Betonung der Bildungsinhalte weniger zum Gegenstand ihrer Ausführungen machten und allgemein das Deutschkundliche betrachteten[11], hat besonders W. Rein in seinen Vorschlägen „Zur Neugestaltung des Bildungswesens“ eine unterscheidbare Fächerung vorgenommen. Da Rein das Erziehungsziel allgemein durch die absolute Ethik, die zeitlos ist, bestimmt wissen will und scharf gegen das Bildungsideal abgrenzt, das von dem jeweiligen Inhalte einer Zeitepoche abhängt, ist letzteres relativ und wandelbar; das Bildungsideal beeinflußt daher vor allem den Lehrplan. Die Bildungsideale sind mit den jeweiligen Zeitströmungen eng verflochten. An ihnen aber haben sich die Lehrpläne zu orientieren. Sie können nicht etwas Feststehendes sein, sondern naturgemäß nur etwas Wandelbares, das der Entwicklung unterworfen ist. „Deshalb müssen immer von Zeit zu Zeit Änderungen vorgenommen werden, um Schule und Leben in steter Verbindung zu halten“[12]. Da durch den Krieg das bewußte Deutschtum eine Stärkung erfahren hat, fordert Rein, daß der nationale Geist das Seinige dazu beitragen soll, um entscheidend die Bildungsarbeit zu durchdringen. In der Bildungsarbeit möchte er vor allem folgende Fächer im neuen nationalen Geist betont wissen: Geschichtsunterricht, Erdkundlicher Unterricht, Muttersprache, Fremdsprachlicher Unterricht.

Geschichtsunterricht.

Während unser Volk vor dem Kriege von einer politischen Durchbildung noch weit entfernt war, und weiten Kreisen die wirklichkeitsnahe und sachgemäße Einschätzung politischer Machtfaktoren und Machtbestrebungen fehlte, müssen alle Anstrengungen des Geschichtsunterrichtes nunmehr darauf gerichtet sein, sowohl die Neigung zum Weltbürgertum auf das rechte Maß zurückzuführen, als auch auf Stärkung des Bewußtseins von der Notwendigkeit der politischen Erziehung

[9] Ebenda, S. 37.

[10] H. Haack in: J. Wychgram, a. a. O., S. 129 f.

[11] Sowohl in den von Norrenberg und Wychgram herausgegebenen Sammelwerken befassen sich mehrere Autoren mit diesen Fragen.

[12] W. Rein, Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens, Leipzig 1917, S. 109.

unseres Volkes. Dabei muß der Lehrplan mit zwei Überlieferungen brechen, welche bisher die Wirkung des Geschichtsunterrichtes beeinträchtigt haben: „1. mit der Anordnung nach konzentrischen Kreisen, 2. mit der Einstellung von Lehrstücken aus der Geschichte fremder Völker“[13]. Der Lehrplan soll die konzentrischen Kreise ausschalten und sich auf die natürliche, streng chronologische Anordnung stützen. Für die Geschichte fremder Völker darf der Lehrplan nur soweit Raum geben, als sie zum Verständnis der Entwicklung des eigenen Volkes nötig ist, wobei Rein die Ausgestaltung des Lehrplanes im einzelnen den Anstaltsführungen überlassen möchte.

Unterricht in Erdkunde.

Auch der erdkundliche Unterricht hat seinen Beitrag zur Gemeinsamkeit eines national-geistigen Inhalts zu liefern. Zu ihm gehört in erster Linie die Kenntnis des Grundes und Bodens, auf dem das Volksleben sich abspielt. „Aber nicht eine äußere Kenntnis, die mit vielerlei Namen und Zahlen beschwert ist, sondern ein lebendiges Erfassen der natürlichen Bedingungen, die der Boden unseres Vaterlandes aufzeigt, um von da die Zusammenhänge mit dem Leben und Arbeiten unseres Volkes zu erkennen. Physische Erdkunde mit starker Betonung des anthropogeographischen Teiles der Gesamtgeographie ist die Losung der Erziehungsschule ...“[14]. Dabei hat die Heimatkunde die feste Grundlage abzugeben, ohne welche alle geographische Belehrung in der Luft hängt. „Der Lehrplan muß von der natürlichen Ausstattung und landschaftlichen Eigenart der Heimat ausgehen, um dann in die Fremde zu führen, über Land und Meere, von der Erde zu den Sternen und wieder zurück“[15]. Die Schicksale des Volkes verlangen aber auch eine stärkere Betonung der politisch-wirtschaftlichen Auffassung. Der Lehrplan hat deshalb die wirtschaftliche Kraftentfaltung unseres Volkes an der anderer Nationen zu messen und die historischen Schicksale der Staaten in Beziehung zu setzen zu der Scholle, auf der sie sich abspielten. „In der Länderkunde muß das eigene Vaterland und seine Stellung in der Welt nicht bloß Ausgangs- und Zielpunkt, sondern ständiger Richtungspunkt werden“[16].

Reins Kampf um die Muttersprache.

Da das deutschkundliche Gut weder in der Kunst noch in der Wissenschaft an Weite und Tiefe hinter den Leistungen irgendeines anderen Volkes zurücksteht, ist es ein Unrecht, die Eigenwerte deutschen Volkstums hinter die fremden zu stellen. Die Einführung in die deutschen Literaturschätze und die eindringliche Pflege der heimischen Dichtung ist die Hauptaufgabe des deutschen Unterrichts. Indem wir die deutsche Dichtung in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts

13 W. Rein, a. a. O., S. 118.
14 W. Rein, ebenda, S. 121.
15 W. Rein, ebenda, S. 127.
16 W. Rein, ebenda, S. 129.

stellen, haben wir die beste Gewähr für eine naturgemäße gesunde Entwicklung, „weil unser Volkstum in allen Höhen und Tiefen, in seinen erhabensten und zartesten Regungen, in der ganzen Mannigfaltigkeit seiner Stammesarten nirgends so klar, so faßlich, so unmittelbar wirksam sich ausspricht, wie in unserer Dichtung“[17].

Fremdsprachlicher Unterricht.

Die Steigerung des Nationalgefühls hat gleichzeitig die Frage der Berechtigung allen fremdsprachlichen Unterrichtes aufgeworfen. Dabei wird in erster Linie an die modernen Fremdsprachen gedacht. Während die Berechtigung der alten Sprachen auch von Rein nicht vollauf bejaht wird, sieht er die Stellung der modernen Fremdsprachen im Jugendunterricht durch den Krieg gefestigt. Die „Fabel von der formalbildenden Kraft des Lateinunterrichtes“[18] sind für ihn durch die Tatsachen der Erfahrung wie der psychologischen Forschung widerlegt, wonach von einer Formalbildung, die auf alle Bewußtseinsinhalte angewendet werden könne, nicht die Rede sein kann. Diese Überschätzung des Lateinunterrichtes als Universalmittel geistiger Schulung hat aber geradezu den Vergleich zwischen dem griechischen und römischen Schrifttum herausgefordert und für Rein die Überzeugung gebracht, daß im Lehrplan künftig die Priorität des Griechischen zur Erscheinung zu kommen habe. Im übrigen gibt Rein keinen für die einzelnen Schulgattungen spezifizierten Lehrplan, sondern fordert stärkste Individualisierung der Lehrpläne. „Wenn die Schulbehörde sich damit begnügen wollte, die Ziele zu bestimmen, die die einzelnen Schulgattungen zu erreichen haben, wenn sie sich dazu entschließen könnte, die Wege freizugeben, die zu diesen Zielen hinführen, dann wäre Freiheit geschaffen für die Durchführung von Lehrplänen, die dem historisch-propädeutischen Gedanken folgend, von der griechischen Kultur zur römischen und von da zur neueren fortschreiten wollen“[19].

Rein hat in seinen Vorschlägen „Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens“ ein wertvolles Kapitel der Pädagogik nicht berührt. Es betrifft die körperliche Erziehung. Er glaubt, daß durch den Krieg jene Bewegung, die schon vorher von verschiedenen Seiten her kräftig eingesetzt hatte, so sehr verstärkt worden sei, daß es weiterer theoretischer Unterstützungen nicht bedürfe. Darüber hinaus seien die Hauptlinien für die praktische Durchführung bereits gezogen, so daß es nur darauf ankomme, sie in die Wirklichkeit zu überführen. Rein teilt hier mit allen jenen Pädagogen der Vorkriegs- und Kriegszeit die Auffassung, daß die körperliche Betätigung ausschließlich der Hebung und Steigerung der Vitalitätskräfte eines Volkes dienen, ohne dabei den erzieherischen Eigenwert aller Leibeserziehung zu berücksichtigen. Unter dem Einfluß des Kriegserlebnisses verschließt sich kaum einer der führenden Pädagogen und Politiker der Einsicht, daß, ganz gleich

17 W. Rein, a. a. O., S. 136.
18 W. Rein, ebenda, S. 136.
19 W. Rein, ebenda, S. 138.

wie auch der Ausgang des Krieges sei, zur Hebung und Erhaltung der Volkskraft die Stellung des Turnens im Lehrplan an Bedeutung gewinnen muß, aber sie unterliegt einzig zweckbestimmten Wertungen[20]. Um so beachtlicher sind deshalb die Erörterungen E. Neuendorffs, dem aus der Turnbewegung kommenden Pädagogen, den der Krieg mit aller Klarheit gelehrt hat, daß „höchste Menschenentwicklung nur durch Vereinigung von Geistes- und Leibeskultur zu erreichen, und daß daher durchgreifende Pflege der Leibesübungen eine nationale Notwendigkeit ist"[21].

V. Die Einwirkung des Kriegserlebnisses auf die Theorie des Erziehungs- und Bildungs*wesens*.

Die durch das Kriegserlebnis angefachte Erörterung zur Erziehungsidee selbst, d. h. zur Auffassung über die Grundlage der Erziehung, blieb, wie in dem obigen Kapitel gezeigt wurde, stark belastet durch die überkommene Gedankenschicht des Humanismus und führte, soweit sie in der rein erziehungsphilosophischen Ebene behandelt wurde, trotz bedeutsamer Ansätze und Auftriebe doch nicht zu letzten, allgemein anerkannten Klärungen und Entscheidungen. Auf der viel konkreteren Ebene der Theorie des Erziehungsgutes aber, von der im letzten Kapitel die Rede war, zeitigte die durch das Kriegserlebnis hervorgedrängte Idee der nationalen und politischen Erziehung weit plastischere Ergebnisse in der Herausarbeitung und Herausstellung der die Verwirklichung dieser Idee tragenden Erziehungsgüter und Bildungsinhalte, insbesondere in einzelnen Unterrichtsfächern.

Nun zeigt sich aber auch weiterhin in der Erörterung der Theorie des Aufbaues des Erziehungswesens, die der Krieg heraufführte, daß auch auf diesem konkreten Gebiete sich der nationale und politische Gedanke in der Erziehung bereits durchgreifendere Geltung verschaffte, als es in der rein philosophischen Erörterung der Erziehungsidee als solcher der Fall war. Der Gedanke eines einheitlichen nationalen Erziehungswesens und Schulaufbaues als des Trägers der

---

20 Für sie ist der Krieg der Lehrmeister gewesen, der ihnen die Unersetzlichkeit der reinen Vitalitätswerte, ihre grundlegende Bedeutung nicht nur für die nationale Verteidigung, sondern auch für die Wirtschaft und Berufsarbeit Deutschlands vor Augen geführt hat.

21 E. Neuendorff, Leibesübung, in: J. Norrenberg, Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege, Leipzig und Berlin 1916, S. 211. — Vgl. dazu ebenfalls die Aufsätze von E. Neuendorff, Kriegserfahrungen und Neugestaltung des höheren Schulwesens, Leipzig und Berlin 1917, und R. Wähmer, Jugendbewegung, in: Norrenberg, a. a. O., S. 226 ff. — Anmerkung: In J. Wychgram, Die deutsche Schule und die deutsche Zukunft, Leipzig 1916, scheinen mir besonders die Ansichten nachstehender Verfasser für diesen Problemkreis wesentlich: H. Gaudig, S. 83 ff., A. Haese, S. 134 ff., M. Jaeger, S. 178 ff., P. Diebow, S. 57 ff. — Besonders Diebow hat sich eingehend mit dieser Frage auseinandergesetzt und das erzieherische Moment der Leibesübungen herausgestellt.

allen gemeinsamen und allen in gleicher Weise zukommenden Nationalerziehung erobert sich unter dem Kriegserlebnis so allgemein und nachdrücklich das Feld, wie es nie vorher der Fall war. Zwar war der Gedanke der Verwirklichung einer nationalen Einheitserziehung durch einen Einheitsschulaufbau alt; aber immer, wenn er aufgeworfen wurde, war er als ein reaktionäres Rütteln an der geheiligten Bildungsaristokratie, als eine ungebührlich aufbegehrende Volksbildungstendenz empfunden, abgetan und zurückgestellt worden. Schon der Süvernsche Entwurf eines Unterrichtsgesetzes vom Jahre 1819 enthielt den Gedanken der Einheitsschule; unter dem Eindruck der Befreiungskriege suchte er für das preußische Bildungswesen eine Organisation zu schaffen, die einen für alle Staatsbürger ein- und gleichspurigen Bildungsweg darstellte und den einzelnen entsprechend seiner Bildungsfähigkeit durch ein dreistufiges Bildungssystem führen sollte: allgemeine Elementarschule, allgemeine Stadtschule und Gymnasium; allein der Entwurf blieb nur Entwurf. Nach dem deutsch-französischen Kriege 1870/71 machte sich der Deutsche Lehrerverein zum Verfechter des Gedankens[1], blieb aber damit unter dem Verdacht reaktionärer Absichten. Allen diesen Forderungen gegenüber stand noch im April 1914, also kurz vor Kriegsausbruch, die nachdrückliche Erklärung des preußischen Kultusministers:

„Es ist wenigstens zweifelhaft, ob diese Schule jemals bei uns eingeführt werden kann. Noch zweifelhafter ist es, ob sie zum Segen unseres Volkes gereichen würde. Unzweifelhaft aber ist, daß ihre Einführung unter den gegenwärtigen Verhältnissen und in der übersehbaren Zukunft eine Unmöglichkeit ist[2]."

Es bedurfte schon eines stärkeren geschichtlichen Anstoßes, die innere Berechtigung und Notwendigkeit eines einheitlichen Erziehungsweges und Schulaufbaues als des Trägers einer einheitlichen Nationalerziehung und des Garanten der inneren Einheit der Nation zur allgemeinen Anerkennung zu bringen und die Zeit für seine Verwirklichung reif zu machen. Der Krieg ist dieses geschichtliche Erlebnis geworden, das den Gedanken der Einheitserziehung und Einheitsschule in der Erziehungswissenschaft und Erziehungspolitik zu beherrschender Geltung und Anerkennung erhoben und damit indirekt wieder die Idee der nationalen und politischen Erziehungsgrundlage gefördert hat.

---

[1] Bereits die deutschen Lehrerversammlungen vor dem Kriege haben sich wiederholt mit der „Deutschen Nationalvolksschule" beschäftigt. Auf der 20. Deutschen Lehrerversammlung, welche 1872 zu Hamburg stattfand, wurden u. a. folgende Thesen vertreten: „Die Schule zerfällt naturgemäß in Elementarschulen, die bis zum 12. Lebensjahr die Kinder behalten, und höhere Schulen; letztere sind die deutsche Schule, die Realschule und das Gymnasium. — Die deutsche Schule und die Elementarschule bilden in ihrer Vereinigung die deutsche nationale Volksschule. (Siehe hierzu: Separatabdruck der Protokolle der 20. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung Hamburg 1872.) Von den späteren Tagungen seien besonders erwähnt: Deutscher Lehrertag, Halle 1892, und Deutsche Lehrerversammlung, Königsberg 1904.

[2] Zitiert bei W. Rein, Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens, Leipzig 1917, S. 89.

Zwar kann der Gedanke der Einheit des Aufbaues des öffentlichen Schulwesens verschiedenartig gesehen und begründet werden, wie es auch geschehen ist; er kann psychologisch, soziologisch oder schultechnisch begründet werden[3]. Entscheidend aber ist für den organisatorischen Einheitsaufbau des Schulwesens der Gedanke der inneren Geisteseinheit der Nation, der Notwendigkeit der Volkseinheit, der grundsätzlichen, wenn auch abstufbaren Gleichheit des Bildungsanspruches. In dieser Hinsicht hat das Kriegserlebnis der Erziehungswissenschaft entscheidende Auftriebe und Klärungen gebracht, wenn auch die im einzelnen zu dieser Frage gemachten Vorschläge und Pläne umstritten und unausgeglichen blieben. Die Idee der Einheit und die Grundzüge ihrer Gestaltung erhoben sich zu einsichtiger Deutlichkeit.

1. Tews' Darstellung und Begründung der deutschen Einheitsschule.

Der Deutsche Lehrerverein beauftragte im Jahre 1916 seinen unbestrittenen Führer des Vereins in der Schulfrage, Johannes Tews, mit der Herausgabe einer programmatischen Arbeit zur Einheitsschulfrage. Das Tewssche Programm gewinnt dadurch hervorragend an Bedeutung, daß es im Namen der 130 000 Volksschullehrer, die Mitglieder dieses Vereins sind, aufgestellt ist. Dem Tewsschen Programm war bereits ein einstimmig angenommener Beschluß des Deutschen Lehrervereins vorausgegangen, in dem sowohl die organisch gegliederte nationale Einheitsschule, die einen einheitlichen Lehrerstand zur notwendigen Voraussetzung hat, als auch die Beseitigung jeder Trennung nach sozialen und konfessionellen Rücksichten gefordert wurde. Dabei verstand der Deutsche Lehrerverein unter der Einheitsschule „das gesamte Gebiet des öffentlichen Unterrichts vom Kindergarten bis zur Hochschule mit allen seinen Gliederungen und Verzweigungen auf den verschiedensten Stufen des Unterrichtswesens in eine lebensvolle Verbindung aller Teile zu einem Ganzen gebracht"[6]. Zur organischen Gliederung schlägt Tews eine Neueinteilung der deutschen allgemeinen Bildungsanstalten nach drei Stufen vor, wobei Grund- und Mittelschule und ebenso Mittel- und Oberschule in demselben Schulkörper und unter derselben Leitung zusammengefaßt werden.

1. Stufe: die Grundschule vom 6. bis 12. Lebensjahre bzw. vom 1. bis zum 6. Schuljahre.

2. Stufe: die Mittelschule vom 13. bis zum 15. Lebensjahre bzw. vom 7. bis zum 9. Schuljahre.

3. Stufe: die Oberschule vom 16. bis zum 18. Lebensjahre bzw. vom 10. bis zum 12. Schuljahre.

Die sechsjährige Grundschule entspräche der heutigen Volksschule. In ihr sollen die Fundamente der allgemeinen Bildung gelegt werden. Für den Unterricht der mit dem vollendeten 12. Lebensjahre in eine

---

[3] Vgl. hierzu A. Fischer, Der Einheitsgedanke in der Schulorganisation, Jena 1914.

[6] J. Tews, Die deutsche Einheitsschule, Leipzig 1919, S. 34.

Mittelschule eintretenden Schüler werden eigene Schulabteilungen allein oder in Verbindung mit der Grundschule eingerichtet, in denen „die Pflege der Hand und des Auges, also die Ausbildung der praktischen Anlagen eine ganz besondere Rolle spielt. Die Benennung 'Werkschule' würde das unterscheidende Merkmal dieser Schule angeben"[7]. Auf dieser Werkschule sollen die Fortbildungsschulen und niederen Fachschulen aufbauen, während höhere Fachschulen ihre Schüler von den Mittelschulen bekommen sollen. Den Mittelschulen und Oberschulen können die Bildungspläne der heutigen höheren Schulen zugrunde gelegt werden. Die Schulen sollen so verteilt werden, daß jeder Schulverband seine Grundschule, Orte von 2000—3000 Einwohnern an ihre Mittelschule, Städte von 8000—10000 Einwohnern an eine Oberschule bekämen. Voraussetzung wäre eine auf sozialen Grundsätzen beruhende Verteilung der höheren Schulen auf Stadt und Land und die allgemeine Durchführung der auf dem 6. Schuljahr aufbauenden Reformschulen, etwa im Sinne des Frankfurter und Altonaer Systems[8]. Eine Änderung der jetzt bestehenden Formen der Oberschule wird nicht gefordert. „Der Gedanke der Einheitsschule verlangt nur, daß auch aus der Volksschule ein gerader Weg in alle diese Anstalten führt, und daß eine völlig gleichwertige und gleichberechtigte Oberschule vorhanden ist,

---

7 Tews, a. a. O., S. 34.

8 Das Frankfurter System wurde durch Geheimrat Dr. Karl Reinhardt ins Leben gerufen. Er geht ebenfalls von der Unterstufe der Volksschule als Grundschule aus. Von ihr zweigt sich die Mittelschule ab. Auf die Mittelschulen bauen sich die verschiedenen höheren Fachschulen auf, die auch guten Volksschülern zugänglich bleiben. Nach dem 2. Jahrgang der Mittelschule, also vom 12. Lebensjahr ab, zweigen sich von ihr die verschiedenen Arten der höheren Lehranstalten, für die Reinhardt den Namen ‚Studienanstalt' gebraucht wissen möchte. Ihr Lehrgang ist sechsjährig, ihre Formen entsprechen im wesentlichen der bisherigen Oberrealschule, dem Realgymnasium und Gymnasium. Wie Reinhardt die Anregung von Altona empfing und die dortige Einrichtung auf das Gymnasium ausdehnte, so geht Rein noch einen Schritt weiter und gibt dem gesamten Schulwesen einen sechsjährigen gemeinsamen Unterbau. Während Altona ihn für das Realschulwesen einrichtete und Frankfurt das Gymnasium einbezog, fordert Rein ihn auch für das Volksschulwesen. Vgl. hierzu: K. Reinhardt, Die Neugestaltung des deutschen Schulwesens, Leipzig 1919. Das Frankfurter System ist eine Ausgestaltung des von Dr. Ernst Schlee 1878 ins Leben gerufenen Altonaer Systems, der Verbindung einer Oberrealschule mit einem Realgymnasium auf gemeinsamem lateinlosen Unterbau. Bei den Frankfurter Reformschulen hat man in die einheitliche Regelung auch das Gymnasium mit einbezogen. Reinhardt gibt allen drei Zweigen des deutschen höheren Schulwesens einen gemeinsamen Unterbau mit einer modernen Fremdsprache, dem Französischen. Mit Untertertia gabelt sich die Anstalt in zwei Hauptzweige, den gymnasialen und den realen. Ersterer teilt sich ein zweites Mal mit der Untersekunda in ein Real- und ein humanistisches Gymnasium. Dieser Hauptzweig erhält erst in Untertertia das Latein, in der Oberstufe tritt dann im gymnasialen Seitenzweige das Griechische, im realen das Englische hinzu. Die Gegner des Frankfurter Systems waren vor allem in Kreisen der Gymnasiallehrer zu finden, die in der Zusammendrängung des Lateinunterrichts auf sechs Jahre, des Griechischen auf vier Jahre schwere Gefahren erblickten, doch bewußt die sich gleichzeitig damit ergebenden Vorteile übersahen, daß die Reformschulen nach Frankfurter Muster durch Verbesserung der Methode die gleichen Ziele erreichten wie die des alten Systems.

die auf dem Volksschullehrplan sich aufbaut"[9]. Damit bekäme die Volksschule einen anderen inneren Aufbau, sie würde in die allgemeine Bildung vermittelnde Grundschule und die der praktischen Ausbildung dienenden Werkschule gespalten. Die Forderung des einheitlichen Lehrerstandes ist bei Tews wenig begründet. Richtlinien zur Durchführung derselben sucht man vergebens. Desto größeren Raum widmet er der Beseitigung der sozialen Trennung. Hier sind seine Ausführungen wertvoll. So sehr die Förderung der Talente eine wichtige Aufgabe aller staatlichen Erziehung ist, so bedenklich wird sie in dem Augenblick, wo die Bewegung für die Einheitsschule nicht mehr aus den Erwägungen über Ziel und Mittel des Unterrichts entspringt, sondern ausschließlich aus dem rein sozialpolitischen Moment der Förderung der Begabten. Für eine Theorie des Unterrichts kann nach Tews' Ansicht die Frage nicht so sehr lauten, wie die gesamte deutsche Jugend zu tüchtigen Menschen und sozialgesinnten Staatsbürgern erzogen wird, sondern wie die Schule eingerichtet sein muß, damit allen Begabten Entwicklungsmöglichkeiten geschaffen werden. Tews hat bei der Frage, inwieweit die konfessionelle Trennung der Jugend im öffentlichen Unterricht zulässig ist, auf den Münchener Tagungsbeschluß des Deutschen Lehrervereins aus dem Jahre 1906 verwiesen, in dem die Simultanschule mit getrenntem, konfessionellem Religionsunterricht gefordert wurde. Gegenüber den Behauptungen, der Deutsche Lehrerverein erstrebe die konfessionslose Schule, betont Tews, „daß der Deutsche Lehrerverein beim Aufbau des Schulwesens die völkische Einheit der Trennung nach Bekenntnissen vorangestellt sehen möchte"[10], eine Feststellung, deren Wert im Vollzug aller Bemühungen um ein national geeintes Erziehungswesen nicht unterschätzt werden darf.

2. Reins Darstellung und Begründung der vaterländischen Einheitsschule.

In der Erkenntnis, daß jeder gesunde Fortschritt in einem „besonnenen Weiterspinnen der Fäden besteht, die in der Vergangenheit angeknüpft wurden"[11] und der Weg des Umsturzes für jeden geschichtlich Denkenden von vornherein ausgeschlossen ist, ergibt sich für Rein die Frage, wie aus dem Nebeneinander der Schulen, das den Aufstieg erschwert, ein Nacheinander gebildet werden kann, das den schrittweisen Aufstieg ermöglicht. Die nötigen Anknüpfungen zur Lösung des Problems liegen für ihn im Mannheimer[12] und Frankfurter Schul-

9 Tews, ebenda, S. 43.
10 Tews, ebenda, S. 49.
11 W. Rein, a. a. O., S. 81.
12 Im Mannheimer Schulsystem, das sich an den Namen des Stadtschulrates Dr. Sickinger knüpft, werden die Kinder nach ihrer Begabung in drei Gruppen geteilt und demgemäß unterrichtlich gefördert: die unterste Abteilung wird von den Hilfsklassen der Minderwertigen gebildet, die mittlere nimmt die Gruppe der Mittelmäßigen auf, die obere umfaßt die normalen Zöglinge, die einheitlich gestimmt einen raschen sicheren Fortschritt ermöglichen. Von hier kann dann der Übergang in eine höhere Erziehungsanstalt erfolgen. Vgl. dazu den Aufsatz Dr. Sickingers in dem Buche: „Der Aufstieg der Begabten", Leipzig 1916, S. 148 ff.

system. Die allgemeine Volksschule soll die Grundschule bilden. Weil die allgemeine Grundschule rein erzieherischen Zwecken entspricht und in ihr durch psychologische Analyse die individuellen Begabungen geprüft und erkannt werden sollen, darf die Prüfungszeit nicht zu kurz bemessen werden. Deshalb fordert Rein die Ausdehnung der Grundschule auf sechs Klassen. Nach diesem gemeinsamen Unterbau erfolgt die Teilung in drei Gruppen, welchen die sich anschließenden Berufsschulen vorzuarbeiten haben. Der Gesamtorganisation liegt das Prinzip der Begabung zugrunde. Nach dem sechsjährigen Kursus treten die einen in den Oberbau der Volksschule ein, die anderen verfolgen den mittleren Lehrgang in Realschule und Lyzeum, die dritten wenden sich dem Gymnasium oder der Oberrealschule zu. „Nur eine Umstellung macht sich nötig, wenn die sechsjährige Grundschule eingerichtet wird und zwar so, daß zunächst für das Volksschulwesen sich eine Verbindung des 7. und 8. Schuljahres mit dem Fortbildungsschulsystem, das weiter ausgebaut werden muß, empfiehlt, weil eine obere Volksschule mit zwei Klassen keinen lebensfähigen Organismus für sich bilden kann“[13]. An der Organisation der Realschulen und Lyzeen[14] und den dazu gehörenden Fachschulen soll äußerlich nichts geändert werden. Für die höheren Erziehungsschulen zieht Rein das Frankfurter System heran. Die Organisation besteht darin, daß an Stelle des Latein mit dem Französischen begonnen wird. Latein tritt erst in Untertertia ein, das Griechische in Untersekunda, im Realgymnasium dafür das Englische. In dieser Organisation sieht Rein sehr starke Vorteile. „Nach ihr braucht die Scheidung der Schüler in die antike und moderne Richtung erst im 14. Lebensjahr, also nach dem 8. Schuljahr zu geschehen, während die Entscheidung nach dem alten System schon im neunten Lebensjahr getroffen werden muß“[15]. So ausdrücklich Rein auf allen Stufen des Schulwesens für die Gemeinschaftserziehung der Geschlechter eintritt, so unbestimmt ist seine Haltung in der Frage des Religionsunterrichts. Die von ihm ursprüng-

---

[13] W. Rein, Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens (Tat-Flugschriften), Jena 1917, S. 8.

[14] Wenn die Neugestaltung des Mädchenschulwesens keine Sonderbearbeitung erfährt dann darum, weil die voraufgegangenen Erörterungen über die Erziehungsidee und die Theorie des Erziehungs- und Bildungsinhaltes für das gesamte Erziehungswesen gedacht waren und weiterhin die Erneuerungsbestrebungen des Schulwesens unter dem Einfluß des Kriegserlebnisses nicht auf das männliche Geschlecht beschränkt bleiben sollte. Die auch hier wieder auftauchende Frage der Koedukation ist nicht etwa durch den Krieg aktuell geworden, sondern hat schon immer die pädagogischen Kreise beschäftigt. Dennoch sei auf die durch das Kriegserlebnis hervorgerufene Forderung der „Frauendienstpflicht“ und des „Dienstjahres“ hingewiesen, wonach die Mädchen nach der Schulentlassung ein Jahr in Gemeinschaftshäusern erzogen werden sollen. Vgl. dazu in: J. Wychgram, Die deutsche Schule und die deutsche Zukunft, Leipzig 1916, die Aufsätze von E. Gnauck-Kühne (S. 104 ff.) und A. Gosche (S. 113 ff.). Dasselbe Problem wird auch von H. Borbein, Die Weiterbildung des Mädchenschulwesens, in: J. Norrenberg, Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkrieg, Leipzig und Berlin 1916, S. 30 ff., abgehandelt.

[15] Rein, a. a. O., S. 9 (Tat-Flugschriften).

lich aufgestellte Forderung eines undogmatischen interkonfessionellen Religionsunterrichts[16] hat er in seinen späteren Schriften, vielleicht um sein Einheitsschulprogramm nicht zu gefährden, zurücktreten lassen. Die Neuregelung des Schulwesens „muß sich vor dem Fehler hüten, das Problem der äußeren Organisation mit der schwierigen Frage der Konfessionalität zu belasten, welche sofort die Leidenschaft erregt und die Objektivität der Behandlung stört“[17].

3. Fischers Darstellung und Begründung des Einheitsgedankens in der Schulorganisation.

Fischer bemüht sich, den Einheitsschulgedanken rein in seine unterscheidbaren Fassungen zu zergliedern, dabei kommt er zu der Auffassung, daß man unter Einheitsschule entweder einzeln oder in beliebiger Gruppierung folgende Momente verstehen kann:

1. die Öffentlichkeit des Schulwesens,
2. die allgemeine Volksschule,
3. Beschränkung der Schultypen, d. h. Reduktion der vorhandenen Typen höherer Bildungsanstalten auf Etappen oder Wahlabteilungen einer einzig umfassenden höheren Schule,
4. die Differenzierung; sie läßt die Fülle der Schulformen bestehen und will nur eine andere Zeitgrenze für die Abzweigung der verschiedenen höheren von der Grundschule,
5. den nationalen Inhalt und Charakter der Bildungsmittel und der Bildungsarbeit. Mit dieser Organisationsidee haben sich dann allmählich einige außerpädagogische, letzten Endes politische Gedanken verschlungen.

Die vorherrschende Auffassung von der Schule als Einrichtung der Gesellschaft interpretiert den Zweck der Jugendbildung jeweils so, wie es den Parteien und ihren Majoritätsbeschlüssen möglich ist. Weiterhin wird in der Einheitsschulbewegung eine Standesbewegung der Volksschullehrer gesehen, welche sich „zurückgesetzt fühlen, wenn nicht alle Kinder ihre Schulstube passieren müssen, sondern vorzugsweise die der breiten Schichten, und die deshalb nach Zwangsschulen für alle rufen, um auch den Reichen und Mächtigen ihre Existenz zu beweisen und Respekt abzuzwingen“[18].

Hinsichtlich der Öffentlichkeit des Erziehungswesens sind die Volksschulen Gemeindeanstalten und die höheren Schulen und Hochschulen wohl Staatsanstalten, aber auf das deutsche Reich als ganzes

---

16 Auch Natorp, der in seiner Sozialpädagogik unter den sozialen Organisationen zur Willenserziehung die Schule in die Mitte zwischen Haus und Gemeinleben der Erwachsenen stellt, will neben einer sechsjährigen Grundschule und auf ihr aufbauenden Einheitsschule, undogmatischen Religionsunterricht und Gemeinschaftserziehung der Geschlechter. Vgl. dazu Natorp, „Sozialpädagogik“, Stuttgart 1909.

17 W. Rein, Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens (Tat-Flugschrift 19), 1917, S. 10.

18 A. Fischer, Der Einheitsgedanke in der Schulorganisation, Jena 1914, S. 13.

gesehen, „ist die volle Öffentlichkeit des Reichserziehungswesens noch ein Postulat, ebenso heiß befürwortet wie bekämpft“[19]. Als zweites Moment im Einheitsschulgedanken fordert Fischer die allgemeinen Schulen, „welche nicht von der Gesellschaft eingerichtet, sondern auch für ihren gesamten Nachwuchs ausnahmslos obligatorisch sind, also von allen Kindern des Volkes ohne Unterschied des Standes und Ranges, des Besitzes und der Konfession besucht werden müssen“[20]. Dabei darf man die Allgemeinheit der Schule nicht gleichbedeutend setzen mit Mangel an Differenzierung. Eine Differenzierung nach Stand und Besitz der Eltern schließt eine solche nach pädagogisch maßgeblichen Prinzipien, z. B. dem der Begabung, des psycho-physischen Typs, der unterrichtlichen Schwierigkeiten nicht aus. Gegenüber der Mannigfaltigkeit der Schulgattungen, die selbständig nebeneinander herlaufen und eine beträchtliche Dauer haben, fordert Fischer eine einzige höhere Schule, in der die verschiedenen Typen nur Etappen oder Stufen derselben sind, die nacheinander folgen und demgemäß von kürzerer Dauer sein müssen, wobei er sich durchaus der Gefahr bewußt ist, daß die Reduktion der Schultypen auf Abschnitte eines Lehrganges die Gefahr der geringen Tiefe und Nachhaltigkeit einschließt. Wenn Fischer schließlich das Problem der inneren Einheitlichkeit und des nationalen Gepräges der Volkserziehung erörtert, so geht er damit von den Organisations- zu den Zielfragen der Pädagogik über. Hier ist für ihn die letzte Voraussetzung für die Einheitlichkeit der Erziehung eine geistige Einheit des Volkes. Es ist ihm unverständlich, daß das Reich in sorgloser Nachgiebigkeit die Ordnung des Schul- und Erziehungswesens den Bundesstaaten überläßt, dem politischen Partikularismus, und er wendet sich mit Nachdruck gegen die Schulpolitik des politischen Katholizismus, der den Anspruch erhebt, „als höchste Kulturorganisation in religiösen und politischen Einheitsbeziehungen die ganze Welt unter ihrer Führung zu umfassen ... Wer heute, ohne soweit zu gehen, wie die katholische Schulpolitik, doch den konfessio-

---

[19] A. Fischer, ebenda, S. 14. — Die von den Verfechtern der Einheitsschule hier angeführten Fragen, von Fischer in scharf unterscheidbare Fassung vorgetragen, haben auch die am Ende des Krieges zusammengekommene Reichsschulkonferenz beschäftigt. Der Gedanke einer Reichsschulkonferenz ist inmitten der Schwierigkeiten und Wirren des Krieges als eine seiner Wirkungen entstanden. Obwohl dieses pädagogische Parlament längst nicht auf alle Fragen Auskunft gegeben oder gar Lösung gebracht hat, hat es der pädagogischen Welt starke Auftriebe gegeben. Vielleicht hätte es manches für sich gehabt, wenn damals, etwa zu Anfang des Jahres 1919, die Reichsschulkonferenz hätte stattfinden können. Aber die politischen Zeitaufgaben verhinderten damals ihre schnelle Einberufung. So konnte die Reichsschulkonferenz das Verfassungswerk in Weimar nicht mehr beeinflussen und befruchten. Auf die Reichsschulkonferenz in ihren Vorbereitungen und Ergebnissen soll hier nicht eingegangen werden, weil sie nur mittelbare Bedeutung für die Problemstellung der Arbeit besitzt. Es sei auf folgende Literatur hingewiesen: Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz, hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Leipzig. — Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen, hrsg. ebenda, Leipzig 1920.

[20] A. Fischer, a. a. O., S. 16.

nellen Charakter der Schule festhält, erweist sich damit dienstbar dem Geiste jener Zeit, in dem die Konfession die Religion zu ersetzen begann und das Landeskirchentum sich ausbildete, also einer Zeit des Partikularismus, zu dem die Einheitsidee des neuen deutschen Reiches in sicherem Gegensatz steht"[21].

4. Die Gegner der Einheitsschulbewegung.

Die Gegner der Einheit des Bildungswesens behaupten, Volksschule und höhere Schule würden sich in ihrer erziehlichen Arbeit oft berühren, im Unterricht aber seien sie wesensfremd, während die Volksschule Kenntnisse vermittele, gebe die höhere Schule Erkenntnisse, die Volksschule materiale, die höhere Schule formale Bildung. Besonders ein Gegner der Einheitsschule, der derzeitige Ordinarius der Pädagogik in Berlin, F. J. Schmidt, trifft diese Unterscheidung. Ausgehend von der inneren Notwendigkeit einer prinzipiellen Vereinheitlichung der nationalen Jugenderziehung und mit Rücksicht auf die Forderung einer für alle gemeinsamen Grundschule hat Schmidt die Einheitsschule als Gleichheitsschule bezeichnet. Er hatte darin die Notwendigkeit einer zur nationalen Einheit strebenden Bildung anerkannt. Zu einer sozialethischen Gesittung könne der Unterricht aber nicht führen, sondern nur die Erziehung. Der Unterricht ziele auf die Entfaltung der individuellen Geisteskräfte, in der Erziehung dagegen müsse der soziale Gedanke wirksam sein. Es sei deshalb völlig abwegig, das Einheitsprinzip für den Organismus des nationalen Schulwesens dem Element des Unterrichts statt dem der Erziehung zu entnehmen. „Darin liegt der tödliche Widerspruch, daß der Unterricht als der Bildungsfaktor der persönlichen Ungleichheit widernatürlicherweise zum Einheitsprinzip der nationalen Erziehungsarbeit gemacht wird"[22]! Der Unterricht kann nur die Aufgabe haben, der Ungleichheit der individuellen Kräfte die Selbstbetätigung möglich zu machen, während es die Erziehung ist, die der Einheitsbildung des Gemeinschaftswillens einen festen Träger zu geben hat. Gegen diese Ausführungen hat sich Natorp, der Schöpfer der Sozialpädagogik mit dem Einwand gerichtet, es treffe nicht zu, daß der Verstand zur Ungleichheit, der Wille dagegen zur Gleichheit führe. Wenn der Unterricht die Verstandesbildung und die Erziehung die Willensbildung betreffe, so könne es ein „kontradiktorisches" Verhalten beider nicht geben.

Eine Vielheit von Unterrichtsanstalten ist nötig, doch müssen sie alle durch die Einheit der Erziehung der Individuen zur „sozialethischen Wesensgleichheit" verbunden werden. Grundfalsch ist es daher, die Gleichheit des Unterrichts in der gemeinsamen Grundschule zum Prinzip der Einheitsschule machen zu wollen, denn 1. würde die Gleichheitsschule nicht die Grundlage für die geistige Einigung, sondern

[21] A. Fischer, Der Einheitsgedanke in der Schulorganisation, Jena 1914, S. 36 f.
[22] F. J. Schmidt, Das Problem der nationalen Einheitsschule, in: Monatsschriften der Comenius-Gesellschaft für Volkserziehung, Bd. 8, Heft 2, Jena 1916, S. 59.

für die geistige Zersplitterung der Nation abgeben, 2. würde sie nicht zu einer organischen Entfaltung, sondern zu einer mechanischen Bindung des gesamten Schulwesens führen, und 3. endlich würde sie die Vergewaltigung der Freiheit der Familie zur Folge haben[23]. Getragen von der Einsicht, daß das Schulwesen noch in einem unorganischen Zustand sich befinde, erkläre man sich für jene Art der Vereinheitlichung, durch die die einzelnen Schulgattungen mechanisch an einander gekettet werden sollen. Es habe sich schwer gerächt, daß die sozialethische Einheitsidee des Schulwesens vernachlässigt worden sei, „denn nun führen die Einheitsmechaniker das Wort und gehen auf die Verstümmelung aller Glieder unseres Bildungskörpers aus"[24]. Bei einer gründlichen und gewissenhaften Prüfung ergibt sich für Schmidt, daß „ein so mechanistisch angelegtes Einheitssystem nicht nur völlig unpädagogisch, sondern auch im tiefsten Grund unsozial ist. Es ist unpädagogisch, weil es im vollendeten Widerspruch mit einer Jahrhunderte langen Entwicklung noch immer den Unterricht und nicht die Erziehung als oberstes Einheitsprinzip des Gesamtschulwesens zur Anwendung gebracht wissen will, und ist unsozial, weil die große, weit überwiegende Volksmasse der nicht gerade intellektuell Begabten dadurch nur auf eine niedrigere Bildungsstufe herabgedrückt wird. Ein von dem einseitigen Standpunkt des Unterrichts aus konstruiertes Einheitssystem verschärfe nur noch mehr die gesellschaftlichen Klassengegensätze: es erzeuge keine einheitliche Gesittungsbildung der ganzen Nationalgemeinschaft, sondern presse förmlich die Minderheit der sogenannten Schulbegabten aus der Volksmasse heraus und zerklüfte dadurch das Ganze nach dem einseitigsten gesellschaftlichen Klassenprinzip, das es überhaupt gebe, nämlich nach dem Prinzip des Intellektualismus[25]. Schmidt hat das pädagogische Prinzip besonders gegenüber Rein hervorgehoben, der glaubt, daß der soziale Grundgedanke durch das pädagogische Prinzip eingeschränkt wird.

Ausdrücklich wendet sich auch Kerschensteiner[26] gegen Reins Vorschlag, der nach gemeinschaftlicher Erziehung aller Kinder die höheren Schulen erst mit dem 7. Schuljahr einsetzen lassen möchte (vom 4. Jahre an fremdsprachlichen Unterricht wahlfrei zulassend), mit der Warnung, es möge nicht „um der Gemeinschaftlichkeit der Erziehung willen eine Organisation geschaffen werden, die psychologischen Notwendigkeiten entgegengesetzt wäre". Wie es sich hier nicht darum handeln kann, Einrichtungen zu treffen für Kinder, welche an höhere Schulen übergehen wollen, zeigen sich darüber hinaus bereits hier schon wieder Differenzierungen, bei dem einen sprachlich-historische Neigungen, bei dem anderen mathematisch-naturwissenschaftliche. Da aber nach den Untersuchungen von Rickert das Verhältnis

---

23 F. J. Schmidt, Das Problem der nationalen Einheitsschule, S. 59 f.
24 F. J. Schmidt, Volksvertretung und Schulpolitik, Berlin 1919, S. 27.
25 F. J. Schmidt, Volksvertretung . . . , S. 28 f.
26 G. Kerschensteiner, Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden, Leipzig/Berlin 1916.

des Geistes in diesen beiden Hauptgruppen der geistigen Betätigung ein wesentlich verschiedenes ist, so müßte im Interesse einer wissenschaftlich fundierten Differenzierung des allgemeinen Schulwesens bei einer Beibehaltung des gemeinschaftlichen Unterrichtes für alle Kinder bis zum 12. Lebensjahre nicht bloß besonderer fremdsprachlicher Unterricht, sondern auch besonderer mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht vorgesehen werden. Er fordert deshalb nicht nur einen einzigen Typus von Gelehrtenschulen, sondern mehrere, entsprechend der natürlichen Differenzierung der menschlichen Anlagen. Neben die alten Gymnasien und Realschulen möchte er ein „technisches Gymnasium" stellen, dessen Schüler ebenfalls Zutritt zu den Hochschulen haben müßten, eine Schule, die sich an die Gruppe der zunächst praktisch-technisch veranlagten Knaben wendet und sie durch das Kulturgut der Technik hindurch zu den Kulturgütern der reinen Wissenschaft führt[27].

VI. Das durch das Kriegserlebnis heraufbeschworene Erziehungsdenken im Lichte des völkisch-politischen Erziehungsgedankens der Gegenwart.

Ein zusammenfassender Rückblick muß feststellen, daß das Kriegserlebnis zwar ein allgemeines Gefühl für die Notwendigkeit einer Neubegründung der Erziehung und des gesamten Erziehungswesens geweckt und damit die außerordentlich lebhafte wissenschaftliche Diskussion der Theorie der Erziehung heraufgeführt hat, daß dieses gewaltige nationale Erleben zwar auch bedeutsame Gedanken der pädagogischen Neuorientierung angebahnt hat, daß es aber doch noch nicht stark genug war, die Vorherrschaft der humanistischen Erziehungsidee entscheidend zu erschüttern und die Erziehungstheorie zu wandeln.

Spranger hatte das humanistische Bildungsideal des dem Kriege voraufgegangenen Jahrhunderts dahin gekennzeichnet, „daß es wie tröstend in ein Land der Stille und der Zuflucht weist, in dem der jugendliche Geist an einer besseren Welt sich bilden kann, um so gefestigt und in sich vollendet der entgötterten Wirklichkeit zu begegnen"[1]. Und Gustav Roethe, selbst Germanist, hatte zwar in die Grundlagen der humanistischen Bildung zu den alles beherrschenden Gütern des griechisch-antiken Menschentums erweiternd die durch die befruchtende Wirkung der Antike im Laufe der

---

[27] H. Müller versuchte bereits im Jahre 1907 „Die Gefahren der Einheitsschule für unsere nationale Erziehung" aufzuzeigen. Dabei scheint ihm zur Durchführung einer Gemeinsamkeit des Unterrichts nicht notwendig, daß man die verschiedenen Schulen in ihren Lehrstoffen und Lehraufgaben äußerlich gleich macht. In erster Linie beruht für ihn die Einheit des Unterrichts auf den allgemeinen Werturteilen, die dem gemeinsamen Erziehungswerk zugrunde liegen.

[1] E. Spranger, Das humanistische und das politische Bildungsideal, Berlin 1916.

Jahrhunderte im deutschen Menschentum erweckten nationalen humanistischen Güter aufgenommen, doch entscheidend blieb noch am Vorabend des Krieges seine Meinung: der Weg der humanistischen Bildung, „wie er der leichteste, der geradeste ist, so ist er zugleich der stillste. Er erspart der Jugend das Gezänk des Alltags, hält ihr Haß und Unstäte der Gegenwartskämpfe fern, läßt sie frei und rein in einem heiteren Tempel, in den der Lärm der Gasse nicht eindringt, doch reif werden, das Leben zu begreifen[2] ... Schickt die Jungens, denen Hellas und Rom nichts zu sagen hat, ruhig auf die beiden Realschulen; aber die kleinere Schar führt auf die Höhen des Lebens in fröhlichem Schritt, in heiter männlicher Anschauung, unbeirrt durch das Stolpern der Schwachen, die sehen mögen, wo sie bleiben. Fühlt euch als eine Schule vornehmster Bildung! Füllt euch mit dem Stolze der Unnützlichkeit, dem alle Zeit gehört, weil sie der Stunde horcht, aber nicht gehorcht[3]!"

Hier hätte das Kriegserlebnis doch die Erziehungstheorie zu einer entscheidenden Wendung führen müssen. Menschen, die im „Land der Stille" in „einer besseren Welt", fernab „der entgötterten Wirklichkeit" „gefestigt" und „reif" geworden zu sein glauben, „das Leben zu begreifen", sind nun eben nicht die Menschen, die den Begriff von Menschengröße ausmachen, den der Krieg erzeugte; in diesem schicksalsschweren Ringen einer Nation stand ein neues Menschenbild auf, das Bild des Menschen, der aus dem ganzen Erlebnis der geschichtlichen Wirklichkeit seiner Nation in Vergangenheit und Gegenwart den lebendigen aktiven Geist und Willen, die leiblich-seelisch-geistige Kraftausrüstung seines Volkes empfangen hat und täglich neu empfängt. Der lebendige Mensch, der nicht nur eine Idee des Lebens „begreifen", sondern den Reichtum des wirklichen Lebens aufnehmen und ergreifen will, kann nur aus dem lebendigen aktiven Geiste seines Volkes erwachsen, um, wenn die Stunde es fordert, für die Erhaltung dieses Geistes sein Leben einzusetzen und so den Sinn seines Daseins in höchster Weise zu erfüllen. So aber blieb in der wissenschaftlichen Diskussion der Kriegszeit zuletzt doch eine unüberbrückbare Kluft und Spannung zwischen der humanistischen Idee des leiblich-geistig harmonischen Menschentums und dem durch das große Erleben wiedererweckten uralten deutschen Gedanken des heroischen Menschentums. Diese Kluft hat sich selbst vor den Augen eines Mannes wie Wilamowitz-Moellendorff, der wie ein Fichte seine Nation in den Tagen des Krieges aufgerufen hat, dennoch noch nicht ganz geschlossen, wenn er meint: „Das Heldenhafte steht hier im Gegensatz zu dem Menschlichen"[4].

So ergab sich in der Erziehungstheorie die Zweiheit, daß sie auf der vorherrschenden Linie dabei blieb, daß die eigentliche Idee

[2] G. Roethe, Humanistische und nationale Bildung. Eine historische Betrachtung. Berlin 1913, S. 7.

[3] Ebenda, S. 31.

[4] U. v. Wilamowitz-Moellendorff, Reden aus der Kriegszeit, 2. Heft, 1915, S. 54.

der Erziehung der humanistische Gedanke des idealen Menschentumes sei, daß aber die durch die nationale Situation geforderte Ausstattung des Menschen eine von der Erziehung irgendwie zu berücksichtigende, politische Notwendigkeit darstelle. Wie ein abschließendes Resultat der pädagogischen Diskussion der Kriegszeit spricht Ernst Troeltsch es noch 1917 aus: „Die Einordnung in die organisatorischen Bedürfnisse des Ganzen ... ist doch überhaupt kein Bildungsziel, sondern allenfalls der Geist des politischen Gesamtlebens der Nation. Bildung kann doch eben nur Bildung sein ... persönliche Geistesbildung, also humanistische, d. h. Menschenbildung. Gerade im letzteren aber stecken die unentbehrlichen Gegengewichte gegen die Härten und Allgemeinbindungen des politischen Systems“[5], darum gerade „fördert sie (die Bildung) das, was sie kann und nur sie kann, die innerliche menschliche Geistesbildung, in der der selbständige Mensch geistig seinen Mittelpunkt findet und die Ideenwelt, in der er mit anderen frei vereinigt ist“[6].

Die Zweiheit der grundsätzlich humanistischen Grundlegung und der mitberücksichtigenden politischen Notwendigkeiten in der Erziehung sucht Spranger zu überwinden in einer Synthese des „humanistischen und politischen Bildungsideals“, indem er das „politische Ideal“ als sittliche „Kollektivverantwortung“ noch mit ableitet aus der idealistischen Gesamtgrundlage des humanistischen Ideals; er will die sittliche Kollektivverantwortung als Inhalt des absoluten normativen sittlichen Bewußtseins des Individuums aufzeigen, das durch Erziehung erweckt wird; dann ist auch das politische Ideal zuletzt noch in das humanistische Ideal einbezogen.

Die von Richard Benz unter dem ersten Eindruck des Kriegserlebnisses 1915 ausgesprochene Hoffnung und Losung: „Wir sind einer wahren Wiedergeburt des deutschen Geistes bereit[7]“, “statt aller Renaissance antiken Wesens: Wiedergeburt der alten deutschen Kunst und Kultur“[7], seine Absicht, „ein Kulturprogramm des kommenden Volksbewußtseins radikal“[7] zu verwirklichen, ist in der Diskussion der folgenden Kriegsjahre rasch verklungen; freilich konnte sie sich auf der Grundlage der Benzschen Germanenromantik auch nicht verwirklichen lassen, aber sie hätte Anstoß für eine Erörterung und Verwirklichung auf anderer Basis, nämlich der Wiedergeburt der geschichtlichen Gegenwartswirklichkeit des deutschen Volkes werden können, was erst in der nationalsozialistischen Erhebung und Erneuerung erfüllt wurde, im Kriege aber unter dem Schwergewicht des humanistischen Gedankens noch nicht zum entscheidenden Durchbruch kam.

Wenn nun die anbrechenden neuen Erziehungsgedanken in der Erörterung der Erziehungsidee selber nicht entscheidend weiter-

---

5 E. Troeltsch, Humanismus und Nationalismus in unserem Bildungswesen, Berlin 1917, S. 14 f.

6 E. Troeltsch, ebenda, S. 15.

7 R. Benz, Die Renaissance, das Verhängnis der deutschen Kultur, Heft 1 der Blätter von deutscher Art und Kunst, 1915, S. 40.

kamen, so gewannen sie doch in der weit konkreteren Ebene der Theorie des Erziehungs g u t e s und der Erziehungs v e r f a s s u n g breiteren Raum; hier kamen die „mitzuberücksichtigenden nationalen und politischen Notwendigkeiten“ stärker zum Durchbruch. Die nationalpädagogischen Unterrichtsfächer (deutsche Geschichte, deutsche Sprach- und Literaturkunde, Heimatkunde) ringen sich zu größerer Bedeutung empor, und vor allem dringt der Gedanke der Einheitserziehung durch einen Einheitsaufbau der Schule in seiner wesentlichen Bedeutung für die innere Einheit des deutschen Volkes zur fast allgemeinen Anerkennung, wenn auch noch nicht zur tatsächlichen Durchführung durch.

In ihrem W i s s e n s c h a f t s b e g r i f f aber blieb die Pädagogik der Kriegszeit noch in ihrem Glauben an die „Geburt der Erziehung aus der Wissenschaft“, d. h. aus dem Boden des durch die Wissenschaft aufzuzeigenden absoluten normativen Geistes stecken. Es bedurfte der noch stärkeren nationalen Erschütterung der Nachkriegszeit für den Durchbruch der Erkenntnis, daß die Erziehung ursprünglich nicht durch den a b s o l u t e n G e i s t und aus der als seine Künderin angesehenen Philosophie geboren wird, sondern daß die Erziehung aus dem a k t i v e n G e i s t der historisch-politischen Wirklichkeit des Volkslebens kommt, den die Wissenschaft in seiner pädagogischen Bedeutung aufzuzeigen, zu vertiefen und zu befruchten berufen ist. Die Erziehung ist eine ursprüngliche Wirkung der geschichtlichen Gegenwartsgestalt des Volkslebens und des in ihm lebenden aktiven Geistes. Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist es, dieses ursprüngliche, machtvolle, erzieherische Geschehen wissenschaftlich zu zeigen und für die Bezirke persönlicher und institutioneller, planmäßiger und konstruktiver Erziehungsarbeit, insbesondere für Schule und Unterricht, fruchtbar zu machen.

SCHRIFTTUM.

Ankel, P.: Vom Mittelpunkt des Unterrichts auf dem humanistischen Gymnasium, in: Monatsschrift für höhere Schulen, Jg. 14. Berlin 1915.

Arnim, H. v.: Humanismus und Nationalgefühl, in: Das humanistische Gymnasium. Heidelberg 1915.

Benz, R.: Die Renaissance, das Verhängnis der deutschen Kultur, in: Blätter für deutsche Art und Kunst. Jena 1915.

Berthold, O.: Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule. Berlin 1914.

Berzeviczy, A. v.: Humanismus und Weltkrieg. Wien und Leipzig 1915.

Boehm, M. H.: Der Sinn der humanistischen Bildung. Berlin 1916.

Bojunga, Cl.: Die Gestaltung des deutschen Unterrichts, in: Zeitschrift für deutschen Unterricht, 9. Ergänzungsheft. Leipzig und Berlin 1913.

Boll, Fr.: Humanismus und Nationalismus, in: Das humanistische Gymnasium, Jg. 28. Heidelberg 1917.

— Vita contemplativa, Die stille Arbeit des Denkers und Forschers, in: Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, 8. Abhandlung. Heidelberg 1920.

— Sinn und Wert der humanistischen Bildung in der Gegenwart. Heidelberg 1921.

Budde, G.: Krieg und höhere Schule. Langensalza 1913.

— Die nationale Ausgestaltung des deutschen höheren Knabenschulwesens. Hannover 1913.

Burdach, K.: Über deutsche Erziehung. Nebst einem Nachwort und Ausblick. In: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1914, Heft 10/11.

— Deutsche Renaissance, Betrachtungen über unsere zukünftige Bildung, in: Deutsche Abende, acht Vorträge im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin 1916.

— Reformation, Renaissance, Humanismus. Zwei Abhandlungen über die Grundlage moderner Bildung und Sprachkunst. Berlin 1918.

Cauer, P.: Wissenschaft und Schule in ihrem Verhältnis zum klassischen Altertum (Vortrag). Berlin 1910.

Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Leipzig o. J. (1919).

Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Leipzig 1920.

Fichte, J. H.: Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke, 1. Rede. Berlin 1846.

Fischer, A.: Die Lage der höheren Schule in der Gegenwart und ihre Aufgabe in der Zukunft. Riga 1913.

— Der Einheitsgedanke in der Schulorganisation. Jena 1914.

Friedensburg, F.: Der Humanismus als Weltanschauung, in: Veröffentlichungen der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg, Heft 2/3. Berlin 1910.

Göring, H.: Humanistische Bildung in Gerhard Buddes ‚deutschem Gymnasium'. Hannover und Leipzig 1915.

Heinen, A.: Unpolitische Randbemerkungen zur Schulfrage. München-Gladbach 1920.

Hohlfelder, A.: Das Ende der normativen Pädagogik, in: Internationale Zeitschrift für Erziehung, hrsg. von A. Bäumler, Jg. IV (1935), Heft 1.

Groh, K.: Ist der Versuch der preußischen Unterrichtsverwaltung, den Frankfurter Lehrplan auf das Gymnasium zu übertragen, geglückt? Gütersloh 1915.
Harnack, A.: Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit (Vortrag). Berlin 1905.
Hillebrandt, A.: Das Gymnasium, seine Berechtigung und sein Kampf in der Gegenwart. Berlin 1914.
Immisch, O.: Das Nachleben der Antike, in: Das Erbe der Alten, Heft 1. Leipzig 1919.
Jäger, O.: Was versteht man unter nationaler Erziehung? Wiesbaden 1903.
Kern, B.: Humanistische Bildung und ärztlicher Beruf. Berlin 1913.
Kerschensteiner, G.: Grundfragen der Schulorganisation. Leipzig und Berlin 1910 II.
— Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden. Leipzig und Berlin 1916.
Kipp, Th.: Humanismus und Rechtswissenschaft (Vortrag). Berlin 1912.
Kluge, Fr.: Die Kulturwerte der deutschen Sprache, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 9. Ergänzungsheft. Leipzig und Berlin 1913.
Knabe, K.: Der Weltkrieg und die deutsche Schule. Leipzig 1915.
Kühn, W.: Die neue höhere Schule für die männliche Jugend. Frankfurt a. M. 1919.
Laemmel, R.: Die Reformation der nationalen Erziehung. Zürich 1910.
Lorentz, P.: Das Trugbild der Allgemeinbildung, in: J. Norrenberg, Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege. Berlin 1916.
Maas, E.: Vom Wesen der Deutschen und Griechen, in: Neue Jahrbücher für das Klassische Altertum, Geschichte und Literatur, Bd. 37. Berlin 1916.
Natorp, P.: Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart 1904 II.
Neuendorff, E.: Kriegserfahrung und Neugestaltung des höheren Schulwesens. Leipzig und Berlin 1917.
Norrenberg, J.: Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkrieg. Leipzig und Berlin 1916.
Patin, A.: Humanistische Bildung und Gegenwart, in: Das humanistische Gymnasium, Heft 4/5. Heidelberg 1913.
Paulsen, Fr.: Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert. Braunschweig 1901.
— Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand in ihrem Verhältnis zum Staat und zur geistigen Kultur. Braunschweig 1904.
Protokolle der 20. allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung (Separatdruck). Hamburg 1872.
Rein, W.: Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens, in: Tat-Flugschriften. Jena 1917.
— Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens. Leipzig 1917.
Richter, A.: Die höhere Schule der Zukunft. Frankfurt a. M. 1919.
Richter, O.: Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. Langensalza 1903.
Riehl, A.: Humanistische Ziele des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts. Berlin 1909.
Roethe, G.: Humanistische und nationale Bildung. Eine historische Betrachtung. Berlin 1906.
Rommel, F.: Die Not der höheren Schule. Berlin 1917.
Rühlmann, P. M.: Wege zur Staatsgesinnung. Beiträge zur politischen Pädagogik. Charlottenburg 1919.
Saupe, E.: Die politischen Parteien und die preußische Volksschule. Spandau 1913 II.
Schmidt, F. J.: Volksvertretung und Schulpolitik. Berlin 1919.
— Das Problem der nationalen Einheitsschule, in: Monatsschriften der Comenius-Gesellschaft für Volkserziehung, Heft 2. Jena 1916.
Schriften der Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung. Leipzig und Berlin 1914.
Schule und Krieg. Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin 1915.

Sellmann: Nationale Erziehung. Langensalza 1913.
Stemplinger, E.: Der Dreibund gegen die humanistischen Studien, in: Neue Jahrbücher für Pädagogik, Bd. 38. Leipzig und Berlin 1916.
Stemplinger, E., und *Lamer, H.:* Deutschtum und Antike in ihrer Verknüpfung, in: Aus Natur und Geisteswelt, Bd. 689. Leizpig und Berlin 1920.
Siebourg, M.: Die innere Weiterbildung unserer höheren Schulen. Leipzig 1917.
Spahn, M.: Nationale Erziehung und konfessionelle Schule. Kempten und München 1912.
Spitta, H.: Das deutsche Volk und seine nationale Erziehung. Tübingen und Leipzig 1901.
Spranger, E.: Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin 1909.
— Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Berlin 1910.
— Das humanistische und das politische Bildungsideal. Berlin 1916.
Sprengel, G.: Der deutsche Unterricht als Mittelpunkt der höheren Knabenschulen, in: Deutsche Schulerziehung, hrsg. von W. Rein, München 1913.
— Der deutsche Germanistenverband und sein erster Verbandstag. Eine Klarstellung. In: Monatsschrift für höhere Schulen, Berlin 1914.
Stapel, W.: Volksbürgerliche Erziehung. Jena 1917.
Tews, J.: Die deutsche Einheitsschule. Leipzig 1919.
Troeltsch, E.: Humanismus und Nationalismus in unserem Bildungswesen. Berlin 1917.
Verhandlungen bei der Gründung des Deutschen Germanistenverbandes in der Akademie zu Frankfurt a. M. am 29. Mai 1912, 7. Ergänzungsheft. Leipzig und Berlin 1912.
Veröffentlichungen der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg, im Auftrage des Vorstandes hrsg. von Grünwald. Berlin 1909/13.
Weniger, L.: Das Gymnasium nach dem Kriege. Weimar 1919.
Wilamowitz-Moellendorff, U. v.: Reden aus der Kriegszeit, 2. Heft, 1915.
Wolff, E.: Nationale und humanistische Erziehung, in: Deutsche Schriften für nationales Leben. Kiel und Leipzig 1891.
Wychgram, J.: Die deutsche Schule und die deutsche Zukunft, Beiträge zur Entwicklung des Unterrichtswesens. Leipzig 1916.

LEBENSLAUF.

Am 12. August 1913 wurde ich, Josef Walter, zu Mülheim-Ruhr geboren. Nach Besuch der Grundschule besuchte ich die Oberrealschule in Mülheim-Ruhr, an der ich im Jahre 1933 die Reifeprüfung ablegte. Nach viersemestrigem Studium an den Hochschulen für Lehrerbildung in Weilburg und Bonn legte ich an letzterer im März des Jahres 1936 die 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen ab. Nach kurzer schulpraktischer Tätigkeit wurde ich auf Antrag zwecks Abschluß erziehungswissenschaftlicher Studien aus dem Volksschuldienst beurlaubt. Seit dem Sommersemester 1936 war ich, mit Ausnahme des SS. 1937, in dem ich an der Universität Berlin belegte, an der Universität Frankfurt a. M. immatrikuliert.

Meine Studienfächer waren vornehmlich Erziehungswissenschaft, Philosophie, Psychologie, Volkskunde, Erbbiologie und Rassenhygiene.

Ich besuchte an der Universität Frankfurt hauptsächlich die Vorlesungen und Übungen der Herren Prof. Dr. Nelis, Dr. Lipps, Dr. Burckhardt.